

TESIS DOCTORAL

ESTILO DE ENSEÑANZA EN EDUCACIÓN FÍSICA Y SUS CONSECUENCIAS COMPORTAMENTALES, AFECTIVAS Y COGNITIVAS

Dña. Lorena Ruiz González

Dirigida por:

Dr. D. Juan Antonio Moreno Murcia

Dr. D. Antonio Videra García



UNIVERSIDAD DE MÁLAGA
2015


Programa Oficial de Posgrado
PRÁCTICA DEPORTIVA: Innovación y
Aplicación





UNIVERSIDAD
DE MÁLAGA

AUTOR: Lorena Ruiz González

 <http://orcid.org/0000-0001-9115-2680>

EDITA: Publicaciones y Divulgación Científica. Universidad de Málaga



Esta obra está bajo una licencia de Creative Commons Reconocimiento-NoComercial-SinObraDerivada 4.0 Internacional:

<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/legalcode>

Cualquier parte de esta obra se puede reproducir sin autorización pero con el reconocimiento y atribución de los autores.

No se puede hacer uso comercial de la obra y no se puede alterar, transformar o hacer obras derivadas.

Esta Tesis Doctoral está depositada en el Repositorio Institucional de la Universidad de Málaga (RIUMA): riuma.uma.es

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA



Programa Oficial de Posgrado

PRÁCTICA DEPORTIVA: Innovación y Aplicación

ESTILO DE ENSEÑANZA EN EDUCACIÓN FÍSICA Y SUS CONSECUENCIAS COMPORTAMENTALES, AFECTIVAS Y COGNITIVAS

AUTORA

Dña. Lorena Ruiz González

DIRECTORES

Dr. D. Juan Antonio Moreno Murcia

Dr. D. Antonio Videra García

MÁLAGA, NOVIEMBRE 2015



UNIVERSIDAD
DE MÁLAGA



Juan Antonio Moreno Murcia Doctor en Psicología y Profesor Titular de Universidad de la Facultad de Ciencias del Deporte de la Universidad Miguel Hernández de Elche y Antonio Videra García, Doctor en Psicología y Profesor en el área de Psicología Social de la Facultad de Psicología de la Universidad de Málaga.

CERTIFICAN:

Que la Tesis Doctoral titulada ESTILO DE ENSEÑANZA EN EDUCACIÓN FÍSICA Y SUS CONSECUENCIAS COMPORTAMENTALES, AFECTIVAS Y COGNITIVAS, cuya autora es Dña. Lorena Ruiz González, ha sido realizada bajo nuestra dirección y reúne las condiciones para su lectura y defensa, pudiendo optar al Grado de Doctora.

Y para que surta los efectos oportunos, firmamos el presente certificado en Málaga a 12 de noviembre de 2015.

Fdo.: Dr. D. Juan Antonio Moreno
Murcia

Fdo.: Dr. D. Antonio Videra
García



UNIVERSIDAD
DE MÁLAGA

*"Todo método que intenta hacer beber
a un caballo sin sed, es rechazable.*

*Todo método es bueno
si abre el apetito de saber
y aguza la necesidad
poderosa de trabajar".*

Célestin Freinet



UNIVERSIDAD
DE MÁLAGA

Juan Antonio Moreno Murcia, por trasmitirme su pasión por lo que cree

A mi familia por su confianza y paciencia



UNIVERSIDAD
DE MÁLAGA

AGRADECIMIENTOS

*P*or fin, es el momento de “agradecer”, ¡qué bonita palabra!

Agradecer es algo que deberíamos hacer más a menudo. A veces, unas simples gracias satisface el trabajo más duro o saca una sonrisa tras días difíciles. Este trabajo ha sido un proceso largo en el cuál han intervenido muchas personas sin las que no hubiera sido posible llevarlo a cabo. Este apartado es para ellos, porque sin ellos no existiría el mismo y sin ellos nada de esto tendría sentido.

Llegar aquí significa que has conseguido el objetivo que te habrías propuesto estos años atrás, un largo camino marcado por cambios personales, laborales y, en definitiva, experiencias a las que te vas adaptando de la mejor manera para poder continuar y enfrentarte a ellas. Porque en cierta manera, como decía Vallerand, con su famoso modelo, lo que te lleva a continuar lo que estás realizando, en este caso, esta tesis, está influenciado por las experiencias que acontecen a tu alrededor. La facultad de mantener el equilibrio, en ocasiones ha sido complicado, tal vez por mi inexperiencia en este campo. Estos obstáculos pueden que me haya ralentizado pero me han servido para aprender, sobreponerme y volver con más fuerza llegar a la meta.

Así pues, me gustaría agradecer este trabajo a aquellas personas que han supuesto un punto de inflexión en estos últimos años, tanto antes de que siquiera me lo propusiera como durante la realización del mismo.

La primera persona en dar las gracias, sin duda, es a D. Juan Antonio Moreno Murcia, un gran profesional que he tenido el placer de compartir esta aventura. Nunca olvidaré aquel primer día en su despacho, que sin conocerme de nada, tuvo el valor de arriesgarse y confiar en mi palabra. No negaré que al principio, después de estar dos años fuera del mundo educativo, en las primeras reuniones con él, en las que explicaba con esquemas y orientaba sobre análisis y otras cuestiones, dudaba de mi propia capacidad para poder llevar todo esto a cabo. Pero, la forma de Juan Antonio de transmitir la pasión por su trabajo no tiene límites y me vi envuelta enseguida en ese sentimiento. Pese a la distancia, su cercanía como persona y su profesionalidad, ha facilitado la forma de trabajar y ha llevado a que la distancia no sea un inconveniente, resolviendo dudas, realizando correcciones, explicaciones, contestando e-mails y llamadas (sobretudo estos últimos meses) casi de forma inmediata. Por lo que le estaré siempre sumamente agradecida, gracias de corazón.

Darle las gracias también a D. Antonio Videra García, porque sin él no podría haber comenzado esta andadura. Con él me inicié en el mundo de la investigación, campo totalmente desconocido hasta el momento. A través de su asignatura di mis primeros pasos en el estudio de la psicología de la motivación, el cual me apasionó desde el primer momento, por lo que debo agradecerle enormemente el haberme abierto los ojos hacia esta ventana.

Infinita gratitud a los pilares de mi vida: mis padres y mi hermano, por su cariño, apoyo y paciencia, mis referentes a seguir, pues, soy lo que soy gracias a ellos.

A mi madre, Dña. Juana González por confiar siempre en mí, transmitirme el valor de superación en todos los aspectos de la vida, por estar siempre presente aun cuando la distancia no lo permite, por saber más de mí que yo misma nunca sabré.

A mi padre, D. José Ruiz por contagiarnos a mi hermano y a mí desde bien pequeñitos la pasión por el deporte, por plantar esa semilla que ha hecho que hoy día pueda ejercer la profesión de mi vida. Papá, gracias por la templanza y humildad que te caracteriza.

A mi hermano, José Carlos Ruiz por demostrarme la valentía de luchar por lo que uno quiere, sin importar las fronteras. Agradecer tu protección de hermano mayor, pese a estar una ya cerca de los treinta.

Agradecer a Adrián Fernández, mi pareja, por ser el gran apoyo de mi vida, compartir la pasión por el deporte, por sacarme todos los días una sonrisa y darme la paz y tranquilidad que hace que todo fluya y pase el tiempo sin darnos cuenta. Gracias por ser el otro lado de la balanza de mi vida.

Quiero, también agradecer el apoyo mostrado por los distintos centros de Educación Secundaria Obligatoria que han permitido la toma de datos y la recogida de la información. A todos ellos y, en especial a sus docentes y compañeros de Educación Física agradecerles su atención.

A todos,

¡MIL GRACIAS!



UNIVERSIDAD
DE MÁLAGA



Índice





UNIVERSIDAD
DE MÁLAGA

CAPÍTULO I: INTRODUCCIÓN	3
CAPÍTULO II. MARCO TEÓRICO	19

1. EL ÁREA DE EDUCACIÓN FÍSICA DURANTE LA ETAPA DE LA SECUNDARIA Y BACHILLERATO.	19
1.1. Situación de la Educación Física	19
1.2. Características del estudiante	21
1.2.1. <i>Etapa dentro de la vida del ser humano</i>	<i>22</i>
1.2.2. <i>Tiene una determinada duración</i>	<i>25</i>
1.2.3. <i>Se producen una serie de cambios a diferentes niveles</i>	<i>27</i>
1.2.4. <i>Provocando una serie de consecuencias en el desarrollo del individuo</i>	<i>30</i>
1.3. El docente de Educación Física	31
1.3.1. <i>Estilo de enseñanza</i>	<i>33</i>
1.3.2. <i>Estilo de enseñanza controlador versus estilo de enseñanza basado en el soporte de autonomía</i>	<i>35</i>
1. 4. La importancia del área de Educación Física como agente generador de hábitos	37
2. ¿QUÉ ES ESTAR MOTIVADO?	43
2. 1. Origen del concepto y su evolución	46
3. METAS DE LOGRO	53
3.1. Orientación a la tarea y orientación al ego.....	54
3.2. Clima motivacional	57
3.3. Estado de Implicación	58
4. TEORÍA DE AUTOEFICACIA	63
4.1. Origen y evolución del concepto de autoeficacia ...	63
4.1.1. <i>Determinismo recíproco</i>	<i>67</i>

4.2. Mecanismos, fuentes y procesos implicados en la autoeficacia	69
4.3. La influencia de la autoeficacia en la determinación personal de la acción.	71
5. MOTIVACIÓN AUTODETERMINADA	81
5.1. Teoría de la Autodeterminación	82
5.1.1. Teoría de la Evaluación Cognitiva.....	83
5.1.2. Teoría de la Integración Orgánica.....	84
5.1.3. Teoría de la Orientación de Causalidad.....	88
5.1.4. Teoría De Las Necesidades Básicas	89
5.1.5. Teoría de los Contenidos de Meta	92
5.1.6. Teoría de Motivación de las Relaciones.....	92
5.2. Modelo Jerárquico de la Motivación Intrínseca y Extrínseca	93
5.3. Marco de la dialéctica.....	98
5.4 Perfiles motivacionales	99
6. IMPORTANCIA CONCEDIDA A LA EDUCACIÓN FÍSICA	105
7. INTENCIÓN DE PRÁCTICA.....	111
8. SATISFACCIÓN CON LA VIDA.....	117
8.1. Clarificación conceptual.	117
8.2. Satisfacción con la vida y Educación Física.....	122
CAPÍTULO III: MARCO EXPERIMENTAL	129
1. OBJETIVOS	129
Estudio 1.....	129
Estudio 2.....	129
Estudio 3.....	129

2. HIPÓTESIS	130
Estudio 1.....	130
Estudio 2.....	130
Estudio 3.....	130
3. ESTUDIO 1	135
3.1. Método	135
3.1.1. <i>Participantes.....</i>	135
3.1.2. <i>Medidas.....</i>	135
3.1.3. <i>Procedimiento.....</i>	137
3.1.4. <i>Análisis de datos.....</i>	138
3.2. Resultados.....	138
3.2.1. <i>Análisis descriptivo y de correlación de todas las variables</i>	138
3.2.2. <i>Análisis del modelo de medición.....</i>	139
3.2.3. <i>Análisis del modelo de regresión estructural.....</i>	141
4. ESTUDIO 2	147
4.1. Método	147
4.1.1. <i>Participantes.....</i>	147
4.1.2. <i>Medidas.....</i>	147
4.1.3. <i>Procedimiento.....</i>	151
4.1.4. <i>Análisis de datos.....</i>	152
4.2. Resultados.....	152
4.2.1. <i>Análisis descriptivo y de correlación de todas las variables</i>	152
4.2.2. <i>Análisis de cluster.....</i>	155
4.2.3. <i>Análisis multivariante.....</i>	158
4.2.4. <i>Análisis del modelo de regresión estructural.....</i>	159
5. ESTUDIO 3	165
5.1. Método	165

5.1.1. Participantes.....	165
5.1.2. Medidas.....	165
5.1.3. Procedimiento.....	169
5.1.4. Análisis de datos.....	169
5.2. Resultados.....	170
5.2.1. Análisis descriptivo y de correlación de todas las variables	170
5.2.2. Análisis del modelo de regresión estructural.....	171
CAPÍTULO VI: DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES.....	175
DISCUSIÓN	175
ESTUDIO 1	175
ESTUDIO 2	178
ESTUDIO 3	184
CONCLUSIONES.....	189
Respecto al Estudio 1:	189
Respecto al Estudio 2:	189
Respecto al Estudio 3:	190
CAPÍTULO V: LIMITACIONES DEL ESTUDIO Y PROSPECTIVAS DE INVESTIGACIÓN.....	193
CAPÍTULO VI: PROPUESTA PEDAGÓGICA	199
1. Aprender para enseñar a los compañeros.....	202
2. Nutrir los recursos motivacionales internos.....	205
3. Proporcionar razonamientos explicativos.....	207
4. Utilizar un lenguaje no controlador.....	208
5. Tener paciencia con el estudiante dándole tiempo para aprender a su ritmo.	210
6. Reconocer y aceptar las expresiones de afectividad negativa de los estudiantes.	212

7. Incorporación progresiva de estrategias de soporte de autonomía.	213
8. Incluir variedad y promover retos personales apoyándose en las nuevas tecnologías.	214
9. Responsabilidad personal y social para la vida y el bienestar.....	218
10. Dar posibilidades de elección en las actividades.	222
CAPÍTULO VII: BIBLIOGRAFÍA.....	227
ANEXOS	271

Anexo 1. Cuestionario de Percepción de Éxito (PSQ) (Roberts y Balagué, 1991; Roberts, Treasure, y Balagué, 1998).....	271
Anexo 2. Escala de Autoeficacia General (AEG) de Bäessler y Schwarzer (1996)	271
Anexo 3. Sport Motivation Scale (SMS) de Pelletier et al. (1995).....	271
Anexo 4. Cuestionario de Satisfacción Intrínseca en el Deporte (SSI) de Duda y Nicholls (1992)	273
Anexo 5. Cuestionario de Actividad Física Habitual (CAFH) de Baecke, Burema, y Frijters (1982)	273
Anexo 6. Medida de la Intencionalidad para ser Físicamente Activo (MIFA) de Hein, Müür, y Koka, (2004).....	274
Anexo 7. Importancia de la Educación Física (IEF) de Moreno, González-Cutre, y Ruiz (2009)	274
Anexo 8. Cuestionario de regulación de conducta en el deporte (BRSQ) Lonsdale, Hodge, y Rose (2008)	275
Anexo 9. Escala de medición de la satisfacción de las necesidades psicológicas en el ejercicio (PNSE) de Wilson, Rogers, Rodgers, y Wild (2006)	277
Anexo 10. Controlling Coach Behaviors Scale (CCBS) de Bartholomew, Ntoumanis, y Thøgersen-Ntoumani (2010).....	278
Anexo 11. Escala de satisfacción con la vida (ESDV-5) Blais, Vallerand, Pelletier, y Brière (1989)	279
Anexo 12. Learning Climate Questionnaire (LCQ) Ntoumanis (2005).....	279

Índice de Figuras

Figura 1. Espectro de los estilos de enseñanza presentado por Delgado (1991).	34
Figura 2. Modelo que explica la dimensión psicológica de la EF y su interrelación con la adquisición de hábitos deportivos.	40
Figura 3. Relaciones que se establecen entre los diferentes constructos de la teoría de metas. Relaciones entre orientación, clima e implicación motivacional (Adaptado de Roberts, 1992).	59
Figura 4. Evolución del constructo de autoeficacia en la Teoría Social Cognitiva (Adaptado de Azzi y Polydoro, 2006).	66
Figura 5. Elementos de determinismo recíproco (Bandura, 1987).	67
Figura 6. Continuo de autodeterminación mostrando los tipos de motivación con sus estilos de regulación, el locus de causalidad y los procesos correspondientes (Deci y Ryan, 2000; Ryan y Deci, 2000).	85
Figura 7. Modelo Jerárquico Motivación Intrínseca y Extrínseca (Vallerand, 1997, 2001).	97
Figura 8. Marco de la dialéctica. Modificado de Reeve (2006).	99
Figura 9. Modelo transcontextual de la motivación.	114
Figura 10. Relación entre los conceptos de calidad de vida, bienestar subjetivo, satisfacción vital y felicidad.	121
Figura 11. Modelo de Regresión Estructural que Analiza las Relaciones Entre las Orientaciones de Metas, la Autoeficacia y la Satisfacción en el Deporte (Diversión y Aburrimiento). Todos los Parámetros están Estandarizados y son Significativos en $p < .05$	143
Figura 12. Análisis de Conglomerados Jerárquicos con Método Ward en la Muestra 1.	156
Figura 13. Análisis de Conglomerados Jerárquicos con Método Ward en la Muestra 2.	157
Figura 14. Análisis de Conglomerados Jerárquicos con Método Ward en la Muestra Total.	158
Figura 15. Modelo de Regresión Estructural que Analiza las Relaciones Entre el Estilo Controlador, la Motivación Intrínseca General, la Intención de Ser Físicamente Activo, la Tasa de Actividad Física Habitual y la Satisfacción con la Vida. Todos los Parámetros están Estandarizados y son Significativos en $p < .05$	161
Figura 16. Modelo de Regresión Estructural que Analiza las Relaciones el Apoyo a la Autonomía por Parte de Docente de Educación Física, la Satisfacción de las Necesidades Psicológicas Básicas, la Motivación Autodeterminada, la Diversión, la Importancia Concedida a la Educación	

Física, la Intención de Ser Físicamente Activo y la Tasa de Actividad Física Habitual. Todos los Parámetros están Estandarizados y son Significativos en $p < .05$	172
Figura 17. Niveles de soporte autonomía atendiendo a la organización, procedimiento e implicación cognitiva en la enseñanza de las matemáticas (Stefanou et al., 2004).	213
Figura 18. Ejemplo de ficha de autoevaluación de una UD sobre Floorball. .	221

Índice de Tablas

Tabla 1. Descriptivos y Correlaciones entre las Variables de Estudio.	139
Tabla 2. Descriptivos y Correlaciones entre las Variables de Estudio.	154
Tabla 3. Medias y Desviaciones Típicas de las Variables en cada Cluster para la Muestra 1, 2 y Total	155
Tabla 4. Descriptivos y Correlaciones entre las Variables de Estudio.	170
Tabla 5. Acciones previas, durante y a posteriori del docente en la enseñanza con soporte de autonomía (Modificado de Halusic y Reeve, 2009).	200
Tabla 6. Ejemplo de facilitación o no de razonamientos explicativos en EF. .	207
Tabla 7. Ejemplo de manifestación negativa y su reconocimiento y aceptación.	212



UNIVERSIDAD
DE MÁLAGA

I Introducción



UNIVERSIDAD
DE MÁLAGA

CAPÍTULO I: INTRODUCCIÓN

INTRODUCCIÓN

La educación física (EF) debería ser un medio importante por el cual los niños y jóvenes fueran animados a participar en diferentes formas de actividad física y deportiva, generasen actitudes favorables hacia su práctica continuada y alcanzaran estilos de vida activos y saludables (Cale, 2000). Pese a la preocupante situación actual de la EF en algunos países (Hardman, 2008) su consolidación en los sistemas educativos proporciona una estructura organizativa fundamental que permite llegar a todos los niños escolarizados. Sin embargo, los datos sobre la motivación de participación en actividad física en la fase crítica de la adolescencia son concluyentes, mostrando un declive significativo durante esta etapa (Cecchini, Echevarría, y Méndez-Giménez, 2003).

Asimismo, una de las principales preocupaciones de los docentes a la hora de seleccionar los contenidos que imparte es que sean motivantes y novedosos (Robles, Giménez, y Abad, 2010). Cecchini (2006) afirma que el deporte en edad escolar debería tener una clara orientación recreativa que promoviera la participación, la mejora personal, la diversión, las relaciones de amistad, la relajación, así como un estilo de vida activo al objeto de mejorar la salud y el bienestar físico y mental. Además, ese deseo de diversión es uno de los principales motivos que aducen los jóvenes para involucrarse en la práctica de actividades físicas (Castillo y Balaguer, 2001; Martínez-Baena, et al., 2012; Pavón y Moreno, 2006; Sutherland y Morris, 1997), siendo sus relaciones positivas y significativas (Balaguer, 2000; Stucky-Ropp y DiLorenzo, 1993).

Aun sabiendo los grandes beneficios que aporta la práctica de actividad física de forma regular sobre la salud (Motl y McAuley, 2009; OMS, 2010), el rendimiento académico (Inglés, Martínez-González, García-Fernández, Torregrosa, y Ruiz-Esteban, 2012), e incluso, sobre los aspectos psicológicos de las personas (Jiménez, Martínez, Miró, y Sánchez, 2008; OMS, 2010; Texeira, Carraça, Markland, Silva, y Ryan, 2012), como la mejora del estado de ánimo y disminución del riesgo de padecer estrés, ansiedad, y/o depresión (Folkins y Sime, 1981) aportamos una serie de datos preocupantes:

- Solo el 32.81% de la población española de 15 y más años desarrolla sólo una actividad ligera, y el 12.3% declara no realizar ninguna actividad física (INE, 2012).
- Algunas investigaciones ponen de manifiesto que es entre los 12 y 18 años de edad cuando se observan las mayores tasas de abandono de práctica (Caspersen, Pereira, y Curran, 2000).
- Según el estudio realizado por *Health Behaviour in School-aged Children* (HBSC) o Estudio sobre las conductas saludables de jóvenes escolarizados, un proyecto auspiciado por la Organización Mundial de la Salud en el que participan más de 43 países occidentales, en su encuesta del 2009/2010 en la que analizaba el sobrepeso y la obesidad en adolescentes sitúa a España en el tercer lugar de mayor tasa de sobrepeso con 30% en niños de 11 años, precedido de Grecia (33%), Portugal (32%), Irlanda (30%).
- La investigación en España indica que aproximadamente un 61% de los escolares realiza algún tipo de actividad física y un 55% lo hace de forma regular durante al menos tres días a la semana, mientras que estos

porcentajes decrecen a valores por debajo del 50% en la población adulta (Comisión Europea, 2014; Consejo Superior de Deportes, 2011; García y Llopis, 2011).

- Los datos del último eurobarómetro sobre actividad física revelan que el 42% de los europeos nunca practica deporte o ejercicio. Este porcentaje se sitúa en el 44% en el caso de los españoles (Comisión Europea, 2014).
- Existen datos que muestran que el sedentarismo durante la adolescencia aumenta conforme se avanza en edad (Balaguer y Castillo, 2002; King, Wold, Tudor-Smith, y Harel, 1996; Mendoza, Sagrera, y Batista, 1994; Nilsson et al., 2009). Este fenómeno puede tener efectos perjudiciales sobre la salud de los adolescentes y ser la génesis del establecimiento de estilos de vida sedentarios (Garn y Sun, 2009), por lo que sería ideal que desde las clases de EF se generaran experiencias que permitieran incluir la actividad física en el estilo de vida de los adolescentes (Coakley y White, 1992).

Tradicionalmente se ha considerado la adolescencia como un período de la vida especialmente problemático y conflictivo. Sin embargo, la conceptualización actual de la adolescencia parte de una visión más optimista, considerando que los adolescentes no son problemas a ser resueltos, sino valiosos recursos en proceso de desarrollo. Este enfoque de desarrollo positivo pone énfasis en las necesidades del desarrollo y en las habilidades y actitudes que contribuyen a que los adolescentes se conviertan en personas adultas responsables y capaces (Oliva et al., 2010). Este concepto de desarrollo positivo asume que todos los adolescentes tienen fortalezas y que éstas deben identificarse, edificarse y utilizarse por medio de intervenciones efectivas, ya que

las fortalezas personales no sólo favorecen la adopción de conductas positivas, sino que alejan a las personas de conductas perjudiciales. Por lo tanto, resulta necesario incluir en el estudio de la adolescencia conceptos aportados por la Psicología Positiva, como felicidad, bienestar subjetivo y satisfacción con la vida (Giménez, Vázquez, y Hervás, 2010; Luna, Laca, y Mejía, 2011).

Dada la importancia del periodo crítico del paso de la Enseñanza Secundaria Obligatoria y la enseñanza superior, para entender el sedentarismo (Castillo y Sáenz-López, 2008) es necesario profundizar en los factores que puedan afectar a nuestros adolescentes. Las clases de EF deberían ayudar a solventar este problema creando hábitos de práctica que perduren toda la vida. En esta línea, la regulación motivacional de los estudiantes durante las clases de EF ha sido catalogadas como un factor que contribuye determinadamente en el fomento de estilos de vida saludables (Barkoukis, Hagger, Lambropoulos, y Tsorbatzoudis, 2010; Hagger, et al., 2009).

Dado que el ámbito escolar (junto al entorno familiar y social) constituye uno de los ambientes más importantes en la formación y educación del estudiante, podemos considerar que las clases de EF constituyen un marco ideal para permitir el desarrollo tanto físico como psíquico y social de los estudiantes, por lo que han de cuidarse todos los aspectos que intervienen en ella.

En las últimas décadas, han surgido diversos modelos teóricos que intentan explicar las vías mediante las cuales las personas inician y mantienen una actividad física, como la *Teoría de Metas de Logro* (Nicholls, 1989), la de *Autoeficacia* (Bandura, 1986) y la *Teoría de la Autodeterminación* (Deci y Ryan, 1985).

Uno de los marcos teóricos más utilizados para analizar la motivación en contextos de logro ha sido el de la *Teoría de las Metas de Logro*. Esta teoría establece inicialmente que las personas pueden tener metas de maestría (o metas orientadas a la tarea) que se basan en el esfuerzo y la mejora en la realización de una tarea, y metas de rendimiento (o metas orientadas al ego), que se centran en la consecución de resultados y en la demostración de que se tiene una mayor capacidad que los demás (Ames, 1984, 1992a, b; Nicholls, 1989). En este sentido, el docente en clase EF podría estructurar y desarrollar sus clases bien implicando a la tarea, o bien, implicando al ego. Este proceso motivacional otorga al docente la facultad de establecer un clima de aula que favorezca diferentes actitudes. Las investigaciones en el ámbito de la EF que toman como referencia esta teoría han destacado la figura del docente como el agente social más significativo en el proceso motivacional por cuanto que influye en las metas que los estudiantes adoptan en clase, al mismo tiempo que sobre sus percepciones, actitudes, conductas y compromiso futuro en las actividades (Ames, 1992a, 1992b; Deci y Ryan, 1985; Walling, Duda, y Chi, 1993). Los estudios evidencian que los docentes de EF docentes que generan un clima motivacional dirigido a la tarea, la mejora personal, el progreso, el aprendizaje y la cooperación entre los estudiantes, potenciarán estados psicológicos óptimos para realizar la tarea (Moreno-Murcia, Martínez-Galindo, y Alonso, 2010).

La siguiente teoría, la *Teoría de la Autoeficacia* señala que los aspectos cognitivos de cada persona son fundamentales en el proceso de determinación de su conducta. La autoeficacia se puede definir como los juicios que posee cada individuo sobre sus propias competencias, considerándolos fundamentales en la organización y ejecución de sus actuaciones. Se construye a través de un

complejo proceso en el que influyen aspectos como el éxito previo, la experiencia vicaria, la persuasión verbal o los estados fisiológicos (Bandura, 1986; Weinberg y Stockham, 2000).

Varios estudios y teorías analizan la relación de la autoeficacia con las conductas vinculadas a la salud. Uno de los argumentos sobre los que se basan es que si una persona se siente capaz de emprender un hábito saludable, la probabilidad de persistir será mayor al inicio. De igual forma, a medida que un individuo va observando que es eficaz para acometer una tarea, la seguridad para seguir manteniéndola se reforzará (Landro y González, 2003; Ruiz, Berrocal, López, y Rivas, 2003). Además, existen datos que indican la existencia de niveles más elevados de autoeficacia en aquellas personas que la realizan regularmente (Olivari y Urra, 2007; Ortega, 2005). Igualmente, otros trabajos han señalado la relación existente entre la autoeficacia, tanto específica como general, y la práctica de actividad física en la adolescencia (Hernández-Álvarez, Velázquez-Buendía, Martínez-Gorroño, y Garoz-Puerta, 2009; Luszczynska, Gibbons, Piko, y Tekozel, 2004; Reigal, Videra, Martín, y Juárez, 2013).

Dentro del ámbito físico-deportivo, esta teoría defiende el papel de los aspectos cognitivos en el proceso de determinación de la conducta humana y específicamente indica que las creencias de eficacia regulan el esfuerzo y la persistencia. Se entiende, por lo tanto, que estas creencias determinarán, en parte, el rendimiento en la ejecución de tareas motoras y podrá utilizarse como un predictor del mismo (Balaguer, Escartí, y Villamarín, 1995).

Por último, una de las teorías principales para conocer el funcionamiento motivacional es la *Teoría de la Autodeterminación* definida recientemente por

sus autores Deci y Ryan (2012) como una teoría empírica de la motivación humana y la personalidad en los contextos sociales, que distingue entre motivación autónoma y controlada. Donde los motivos de práctica varían en función del grado de autodeterminación, de tal forma que los estilos del profesorado para motivar al alumnado pueden conceptualizarse en un continuo (Moreno, Cervelló, y González-Cutre, 2006; Deci, Schwartz, Scheinman, y Ryan, 1981) que va desde muy controlador (ofrece incentivos extrínsecos y transmite un clima ego) al máximo soporte de autonomía (transmite un clima tarea y aumenta la motivación intrínseca del alumnado).

El éxito de los programas de actividad física en EF dependen en gran medida de la motivación experimentada por los estudiantes, la cual puede ser manipulada en cierta medida por los docentes y su forma de impartir contenidos (Cecchini, Fernández-Rio, y Méndez-Giménez, 2014; Moreno-Murcia, Cervelló, González-Cutre, Julián, y Del Villar, 2011). En este sentido, la motivación tiene un papel fundamental en las clases de EF ya que puede contribuir a la práctica de actividad física fuera del contexto escolar, tal y como establece el modelo transcontextual de la motivación (Hagger y Chatzisarantis, 2012).

Estos modelos de forma conjunta parece que están siendo uno de los constructos que mejor están explicando los procesos motivacionales en el estudiante. Para su mejor comprensión se han relacionado con distintas variables, que nosotros también hemos analizado en nuestro trabajo, como:

- *La importancia concedida a la EF.* Uno de los estándares de aprendizaje de los estudiantes en el área de EF en secundaria es: “*Analiza la importancia de la práctica habitual de actividad física para la mejora de la propia condición física,*

relacionando el efecto de esta práctica con la mejora de la calidad de vida” (R.D 1105/2014). En este sentido, nace un creciente interés por analizar la importancia que el estudiante concede a la EF. Además, en relación con la motivación existen estudios que demuestran la relación positiva establecida entre la motivación intrínseca y la importancia dada a la EF (Moreno, Llamas, y Ruiz, 2006; Moreno-Murcia, Zomeño, Marín, Ruiz, y Cervelló, 2013; Treasure y Roberts, 2001). Asimismo, se sabe que cuando el docente consigue que el estudiante de importancia a lo que realiza en las clases de EF se dan altas tasas de intención de práctica presente y futura (Moreno, González-Cutre, y Ruiz, 2009; Moreno, Huéscar, y Cervelló, 2012; Moreno-Murcia et al., 2013).

- *La intención de ser físicamente activo.* Esta variable ha sido frecuentemente relacionada con la anterior, pues, cuando el docente consigue que el estudiante de importancia a lo que realiza en las clases de EF se muestran altas tasas de intención de práctica presente y futura (Moreno, et al., 2009; Moreno, et al., 2012; Moreno-Murcia et al., 2013). Todo esto lleva a entender, siguiendo a Ntounamis (2005), que cuando un estudiante se encuentra intrínsecamente motivado llega a participar activamente en las clases de EF e, incluso, a practicar actividad física en su tiempo libre. Tanto es así que autores como Lim y Wang (2009) llegaron a la conclusión de que los altos niveles de motivación intrínseca se traducen en mayores posibilidades en el alumnado de EF de convertirse en físicamente activos por sí mismos.

- *Satisfacción con la vida.* La práctica de actividad físico-deportiva se presenta como uno de los factores relacionados en la investigación con el bienestar físico y psicológico de la persona (Fox, Stathi, McKenna, y Davis, 2007) ya que repercute además, en la percepción sobre la satisfacción con la vida.

Numerosos estudios (Hagger y Chatzisarantis, 2007; Moraes, Corte-Real, Dias, y Fonseca, 2009) muestran una relación positiva entre la práctica físico-deportiva y una mayor satisfacción con la vida. También ha sido relacionada con la motivación, Moreno-Murcia y Vera (2011) comprobaron, en el contexto de EF, como la motivación intrínseca predijo la satisfacción con la vida de forma positiva, a través de la autoestima y la diversión.

Atendiendo a la bibliografía revisada y según lo expuesto, este trabajo de investigación se ha desarrollado con el propósito de conocer y ahondar en el estudio los factores que afectan al desarrollo de la motivación en los estudiantes adolescentes de EF y profundizar en el tipo de actuación del docente para conseguir resultados motivacionales positivos entre sus estudiantes.

Por tanto, el trabajo quedaría distribuido estructuralmente en varios capítulos.

El **capítulo I**, está dedicado a esta introducción, con la finalidad de poner en situación al lector de los temas que se van a tratar.

El **capítulo II**, comprende el marco teórico, en el que se analiza la EF durante la etapa de la Secundaria y Bachillerato desde una doble perspectiva: la del docente y la del alumnado. Asimismo, se tratan las distintas teorías (metas de logro, autoeficacia, autodeterminación) y sus relaciones con distintas variables: importancia concedida a la EF, intención de ser físicamente activo y satisfacción con la vida.

El **capítulo III**, es la parte empírica, donde se presentan los objetivos e hipótesis de la tesis. A continuación, se distingue tres estudios basados en estudiantes adolescentes en clases de EF.

- El primero centrado en probar el poder de predicción de las orientaciones disposicionales, la autoeficacia general y la motivación autodeterminada sobre la diversión y el aburrimiento.

- El segundo estudio fueron varios los objetivos, por un lado, determinar los perfiles o grupos motivacionales existentes y analizar las diferencias de estos grupos respecto al estilo docente, necesidades psicológicas básicas, importancia concedida a la EF, intención de ser físicamente activo y tasa de práctica de actividad física habitual. Por otro lado, comprobar el poder de predicción del comportamiento controlador del docente sobre la motivación intrínseca general, la importancia concedida a la asignatura, la intención de ser físicamente activo, la tasa de actividad física y la satisfacción con la vida en estudiantes adolescentes en clases de EF.

- El tercer estudio estuvo basado en comprobar el poder de predicción del apoyo de autonomía aportado por el docente sobre, la satisfacción de las necesidades psicológicas básicas, la motivación autodeterminada, la diversión, la importancia concedida a la EF, la intención de ser físicamente activo y la tasa de actividad física habitual.

En los tres estudios se describen la metodología utilizada, explicando así las características de la muestra, los instrumentos objeto de la validación, procedimiento realizado y el análisis de los datos. También se describen los resultados obtenidos.

Tras lo cual, en el **capítulo IV** se presentan las discusiones y conclusiones extraídas de cada uno de los estudios.

El **capítulo V**, enfoca las limitaciones y perspectivas de investigación que puedan orientar próximos estudios relacionados con este ámbito.

El **capítulo VI**, se expone una propuesta pedagógica compuesta por diez estrategias metodológicas que apoyan la autonomía, con la intención de que puedan servir como recursos para los docentes que pretendan aprender a apoyar la autonomía y establecerla como estilo docente.

Y por último, en el **capítulo VII** se presentan las referencias bibliográficas empleadas para la realización de esta tesis, así como los anexos pertinentes (**capítulo VIII**). Señalando que en la presente tesis se emplean nombres genéricos como “estudiante”, “profesor” o “docente”.



UNIVERSIDAD
DE MÁLAGA



Marco Teórico

1. EL ÁREA DE LA EDUCACIÓN FÍSICA DURANTE LA ETAPA DE LA SECUNDARIA.
2. ¿QUÉ ES ESTAR MOTIVADO?
3. METAS DE LOGRO
4. TEORÍA DE AUTOEFICACIA
5. MOTIVACIÓN AUTODETERMINADA
6. IMPORTANCIA DE LA EF
7. INTENCIÓN DE PRÁCTICA FÍSICA
8. SATISFACCIÓN CON LA VIDA



UNIVERSIDAD
DE MÁLAGA

1. El área de Educación Física durante la etapa de la Secundaria y Bachillerato

1.1. Situación de la Educación Física

1.2. Características del estudiante

1.2.1. Etapa dentro de la vida del ser humano

1.2.2. Tiene una determinada duración

1.2.3. Se producen una serie de cambios a diferentes niveles

1.2.4. Provocando una serie de consecuencias en el desarrollo del individuo

1.3. El docente de Educación Física

1.3.1. Estilo de enseñanza

1.3.2. Estilo de enseñanza controlador versus estilo de enseñanza basado en el soporte de autonomía

1.4. La importancia del área de Educación Física como agente generador de hábitos



UNIVERSIDAD
DE MÁLAGA

CAPÍTULO II. MARCO TEÓRICO

1. EL ÁREA DE EDUCACIÓN FÍSICA DURANTE LA ETAPA DE LA SECUNDARIA Y BACHILLERATO.

1.1. Situación de la Educación Física

Hace casi ya treinta años que Contreras y Sánchez (1988) estimaban que la EF estaba considerada como una asignatura secundaria como lo demostraban hechos como la actitud de los padres ante un suspenso en comparación con otras asignaturas.

Diferentes teóricos del currículum de la EF coinciden en señalar que la principal razón del bajo estatus de esta asignatura radica en que el principal propósito de la escuela es la educación del estudiante y la educación ha estado especialmente vinculada al conocimiento teórico y al desarrollo de capacidades intelectuales (Arnold, 1991; Devís, 1996; Kirk, 1990). Se infravaloran las contribuciones que la EF ofrece a la educación de las personas: mejora de las posibilidades motrices de las personas para favorecer su autonomía y relación cotidiana con el medio físico, formación en valores morales y de convivencia social, etc. Esto hace que la EF adopte un rol superfluo o al menos secundario en la estructura educativa (Acha, Velásquez, y Moya, 2008; Mudekunye y Chaonwa, 2012).

Recientes informes internacionales acerca de la situación de la educación física en las escuelas indican que esta asignatura sigue encontrándose en la actualidad en una situación preocupante (Hardman, 2008), por lo que se está llevando a cabo un proyecto de búsqueda de causas y soluciones en

colaboración con la UNESCO y varias asociaciones de educación física (Hardman, Murphy, y Tones, 2012). Concretamente, destaca el escaso estatus que sufre aún la asignatura, la menor carga horaria o financiación recibida en comparación con otras materias y las deficiencias en lo que a recursos materiales se refiere. Esto coincide con lo que apuntan otros autores, que opinan que la EF se encuentra en crisis o por lo menos en una crisis mayor que la del resto de disciplinas (Acha, Velásquez, y Moya, 2007; Florence, Brunelle, y Carlier, 2000).

Gran parte de la responsabilidad del estatus de la EF radica en su profesorado, que puede revalorizar la materia con una adecuada formación (Fernández y Piedra, 2010), la unificación de criterios para consolidar el cuerpo pedagógico de la asignatura (Alcaraz, 2008), su buen hacer profesional y la adecuada justificación ante la comunidad educativa de la importancia de la educación física.

No obstante, estudios como los de Moreno, Rodríguez y Guitiérrez (2003) señalan que en esta última década se está produciendo una revalorización de la EF como contenido capaz de establecer una formación integral de la persona a través de manifestaciones motrices, auspiciado por el incremento importante de profesionales vinculados con esta área de conocimiento.

Una forma de comprobar las repercusiones de la mejora cualitativa percibida en EF es el conocimiento de valoración adecuada por el estudiante de los contenidos recibidos (Guitiérrez, 1995). Pues, lo que sucede durante el proceso de enseñanza aprendizaje puede vivirse desde dos perspectivas: la del docente y la del estudiante (Blández, 2001). La visión del discente es más fácil

llegar a ella, sin embargo, no ocurre lo mismo con la del estudiante, que reprime consciente o inconscientemente sus opiniones por medio a que puedan influir negativamente en el proceso. Al analizar lo que opina el alumnado en las clases de EF, no encontramos en esa parte del currículo oculto que comprende *“ese conocimiento que los profesores no tienen de la propia realidad en la que actúan y que ellos mismos contribuyen a modelar, sobre la que podría desarrollar una más amplia conciencia y autocontrol”* (Blández, 2001).

De acuerdo con Moreno et al. (2003) mediante un estudio exhaustivo de las consideraciones del alumnado sobre la asignatura de EF, es posible desvelar la importante transformación de esta área en su aplicación dentro del ámbito escolar. Del mismo modo, es importante verificar que la actitud del estudiante hacia la EF viene derivada de la intervención docente, pudiéndonos ofrecer una información de ayuda inestimable para promover acciones que mejore las actuaciones de los docentes.

Puesto que nuestra investigación se centra en el análisis de las interacciones sociales que se producen entre los agentes personales de estudiantes adolescentes y el docente de educación física durante la etapa de la Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, nos parece oportuno analizar estos agentes, con el fin de conocer con exactitud el objeto de estudio de nuestro estudio.

1.2. Características del estudiante

Adentrarse en la contextualización del periodo adolescente, supone profundizar en uno de los periodos del ser humano que mayor trascendencia tiene para éste.

La adolescencia resulta ser la etapa de la vida en la que se suceden un mayor número de procesos y cambios, desde el ámbito físico-biológico hasta el psicosocial, por lo que contextualizar de forma adecuada esta etapa es fundamental para la correcta comprensión de los procesos motivacionales del estudiante.

Numerosas ramas científicas han estudiado la adolescencia desde sus enfoques disciplinares, aportando gran cantidad de teorías que intentan explicar cómo es el periodo adolescente y coinciden en señalarlo como un periodo rico y de vital importancia.

La mayoría de los estudios que han descrito, definido y conceptualizado la adolescencia desde diferentes campos de estudio, coinciden en considerarla como *una etapa dentro de la vida del ser humano, que tiene una determinada duración, y en la que se producen una serie de cambios a diferentes niveles, provocando una serie de consecuencias en el desarrollo del individuo.*

1.2.1. Etapa dentro de la vida del ser humano

Hall (1904) citado por Dávila, Ghiardo y Medrano (2008), psicólogo pionero en lo que refiere al estudio de la adolescencia, concebía esta etapa o periodo como *“una edad especialmente dramática y tormentosa”*, que suponía un corte profundo con la infancia y un acercamiento a los caracteres humanos más elevados, evidentemente refiriéndose a la edad adulta. Piaget (1991) mantiene esta línea, considerando a la adolescencia como *“una crisis pasajera que separa la infancia de la edad adulta, y que se debe a la pubertad”*.

Ni los cambios políticos, sociales y culturales hasta la fecha actual, ni el desarrollo y evolución de la investigación sobre el ámbito adolescente, han trastocado la idea de la adolescencia como una etapa intermedia entre infancia y adultez.

Cabe destacar, que existen dos aspectos implícitos en considerar la adolescencia como una etapa separadora, que deben puntualizarse con el fin de acotar conceptualmente de forma más eficiente la adolescencia.

Por un lado, el carácter transitorio de la adolescencia. Algunos autores han considerado la adolescencia como una etapa transitoria entre la infancia y la niñez (Aliño, López y Navarro, 2006; Johnson, Crosnoe y Elder, 2011; Rice, 2000). Todos ellos coinciden en que ésta transición está llena de contradicciones, con elementos del pasado que se mantienen, y elementos nuevos que aparecerán o se habrán de construir (Coll, Marchesi y Palacios, 2001).

Sin embargo, considerarla como una etapa transitoria conlleva cierta peligrosidad, dado que lo transitorio es sinónimo de temporal, caduco, fugaz y perecedero, pudiendo transmitir la idea de que es una etapa pasajera en la que no hay que preocuparse mucho, puesto que de todos modos es transitoria (Baró, 1999).

De este modo, de acuerdo con otros investigadores (Machado, 2001; Dávila et al. 2008), es necesario considerar la adolescencia como un periodo de desarrollo del ser humano y no como una etapa de transición. Este tratamiento conceptual plasma más coherentemente el desarrollo que se produce en la adolescencia, integrándose lo social, lo psicológico y lo

biológico, permitiendo un alcance conceptual mayor, para definir y comprender la adolescencia (Santillano, 2009).

Por otro lado, un simple análisis de las diferentes conceptualizaciones de la adolescencia tomadas hasta ahora deja entrever una clara connotación negativa sobre el periodo de desarrollo adolescente.

Tal connotación supone una losa afianzada por las creencias sociales, culturales y políticas de siglos pasados. Mucho antes de que Hall (1904), citado por Dávila et al. (2008), hablara de la adolescencia como una etapa “dramática y tormentosa” y de que Piaget (1991) la considerase una “crisis”, otros filósofos y escritores ya concebían al adolescente como un individuo rebelde, inestable, y conflictivo (Casco y Oliva, 2005).

La imagen y visión negativa de la adolescencia sigue muy presente (Casco y Oliva, 2005; Oliva, et al. 2010; Pineda y Aliño, 1999), estrechamente ligada a términos como violencia, irresponsabilidad, acoso, egocentrismo, fracaso escolar, promiscuidad, desobediencia etc. Coleman y Hendry (2003) cuestionan firmemente esta concepción dramática sobre la adolescencia, afirmando que la psicopatología durante esta etapa no es superior a la de otras etapas del ciclo vital. La adolescencia debería situarse en un plano positivo, valorando más el aprendizaje psicosocial y cultural que supone enfrentarse a las diferentes dificultades y obstáculos implícitos en la adolescencia.

Poseer una visión realista y positiva de la adolescencia implica aceptar la diversidad adolescente, evitando las generalizaciones y estereotipos negativos. Por ello, el conocimiento de las características fundamentales de

este periodo puede facilitar la comprensión de su importancia dentro del ciclo vital. Modelos como el de Oliva et al. (2010) basados en una visión optimista del adolescente, deberían ir sustituyendo a otras apreciaciones existentes, cargadas de una connotación negativa sobre la adolescencia.

1.2.2. Tiene una determinada duración

Acotar el inicio y el final del periodo de desarrollo adolescente es complicado y ha supuesto una gran problemática ya que tanto la entrada en éste periodo como el momento de dejarlo atrás depende de un gran número de factores y contextos que determinan dicha duración.

Sin embargo, la Organización Mundial de la Salud (1996), estableció el inicio de la adolescencia alrededor de los 10 años, con el inicio de los cambios puberales. El final de la adolescencia aparece cuando se ven consolidadas dichas transformaciones y las correspondientes modificaciones en otras esferas sociales y psicológicas, alrededor de los 19 o 20 años.

Todo este periodo de desarrollo adolescente puede a su vez ser dividido en fases, etapas, edades o adolescencias en función de la prevalencia y el carácter de los procesos y cambios que se producen en cada fase.

La OMS (1996), establece la existencia de dos etapas: la adolescencia temprana, 12 a 14 años y la adolescencia tardía, 15 a 19 años. Pero, la mayoría de las taxonomías e investigaciones consideran que el periodo adolescente se divide en tres subadolescencias. Horrocks (1984) citado por Amaya (2011), destaca la adolescencia temprana o

preadolescencia (11-13 años), adolescencia media (14-16 años) y adolescencia tardía (14-20 años). Brañas (1997), también sigue esta línea y habla de la primera adolescencia (10-14 años), adolescencia media (15-17 años) y adolescencia tardía (18-21 años).

Asimismo, existen gran cantidad de teorías e investigaciones acerca de la duración que tiene la adolescencia (Ros et al. 2001). La gran mayoría de investigadores coinciden en definir la entrada en el periodo de desarrollo adolescente como el momento en el que se inician los cambios físicos en el individuo, los llamados cambios puberales (Colvin y Abdullatif, 2013; Pineda y Aliño, 1999).

Pese a todo, cada vez más, carece de importancia pautar estrictamente el comienzo y el final de la adolescencia. Burak (2001), señala que se usan estos límites de edad fundamentalmente por razones estadísticas, de planificación y evaluación. En su lugar se ha preferido esbozar con relativa flexibilidad sus límites y considerar, principalmente, el nivel de desarrollo integral alcanzado por la persona para su edad cronológica. Pues, acotar la adolescencia en un periodo temporal exacto supone enjaular y generalizar sobre un periodo adolescente que de cierta manera es universal, pero que debe contar con una flexibilidad individual debido a su carácter multifactorial (Santillano, 2009).

En la última década, los límites de la adolescencia se han visto ampliados tanto en la edad de inicio como en su terminación. La inclusión de los estudios de E.S.O. en el ámbito de los Institutos ha acelerado la entrada en la adolescencia, al aproximar a los niños de 1º de ESO a compañeros ya

adolescentes (Lillo, 2004). Los medios de comunicación así como el rápido y fácil acceso a internet de los adolescentes también han tomado partida en un inicio más temprano de la adolescencia.

El final de la adolescencia también es cada vez más lejano debido a nuestro contexto sociocultural inmediato, observándose una demora para completar el conjunto de logros evolutivos que supone este periodo, debido tanto a unas condiciones laborales y económicas concretas, como a importantes cambios en las estructuras familiares y a un grado mayor de permisividad, tolerancia y libertad en las relaciones que se establecen entre padres e hijos. Nos encontramos ante el fenómeno denominado “adolescencia prolongada”, ya sea de manera forzosa o voluntaria (Vaquero-Cristóbal, Isorna y Ruiz, 2012).

1.2.3. Se producen una serie de cambios a diferentes niveles

Todos los cambios que se producen en la adolescencia son en su conjunto de vital importancia para el desarrollo íntegro de la persona. Tanto los cambios físicos y biológicos, como los sociales, emocionales y psicológicos han sido objeto de diferentes enfoques para valorar los cambios adolescentes. Es necesario explicar los cambios físicos y biológicos puesto que marcan el inicio de la adolescencia, además de los cambios que se producen a nivel social, psicológico y emocional, a pesar de que el punto de partida tenga un carácter biológico.

Los cambios a nivel **físico-biológico** son el motor de arranque de la adolescencia, que se manifiesta mediante un principio claro y palpable: la

pubertad. La función principal de la pubertad es lograr la madurez física y sexual y por tanto conquistar la adultez biológica (Castillo, 1999). Las fuerzas de la pubertad son desencadenadas por una cascada de hormonas que disparan la vida adulta emergente (Berger, 2007). Una compleja serie de secreciones hormonales liberadas por la glándula pituitaria y regulada por el hipotálamo, controlan el crecimiento corporal, caracterizándose con rasgos tales como la dilatación de la pelvis, en la mujer, o el crecimiento del vello piloso y el cambio de voz en el hombre, y, si bien es cierto, que cada individuo describe una evolución única dependiendo de la interacción de los genes, la salud del individuo y el ambiente, existen algunas constantes, extendiéndose durante casi cuatro años y comenzando alrededor de dos años antes en las chicas que en los chicos.

Los efectos que los cambios puberales provocan en el adolescente suponen una cuestión importante a tratar puesto que alteran el orden **psicosocial** de dicho adolescente. La sucesión de cambios físicos que el adolescente experimenta en su propio cuerpo deben ser asimilados por éste, comprendiendo y aceptando que su nueva imagen corporal es producto normal del desarrollo humano. Este proceso no es sencillo, ya que el contexto sociocultural en el que nos encontramos va estrechamente ligado a la imagen corporal. Los modelos sociales existentes están basados en un estereotipo de belleza corporal que suele ser imitado y copiado por los adolescentes, con el peligro que esto entraña.

La imagen física juega un papel muy importante en la formación de la imagen de sí mismo. Esto se observa en el hecho de que los adolescentes se autodescriben aludiendo única o principalmente a sus rasgos físicos y

solamente a partir de la adolescencia intermedia aparecen descripciones basadas en rasgos psicológicos (Castillo, 1999).

Atendiendo a las **transformaciones psicológicas**, Benegas (2007) establece que los adolescentes adquieren la capacidad de pensar más allá de la realidad concreta, es decir, que pueden pensar acerca de la relación de relaciones y otras ideas abstractas. Además de poder manejar a nivel lógico enunciados verbales y proposiciones en vez de objetos concretos únicamente, con lo que tendrán adquirido el pensamiento proposicional. De forma que desarrollan estrategias de pensamiento hipotético-deductivo, es decir, ante un problema o situación actúa elaborando hipótesis (posibles explicaciones con condiciones supuestas), que después comprobará si se confirman o se refutan. Pudiendo manejar las hipótesis de manera simultánea o sucesiva, y trabajar con una o varias de ellas.

Por ello, Benegas (2007) citando la teoría de evolución psicológica de Jean Piaget, afirma que los adolescentes están en la etapa de las operaciones formales. De manera que pueden lograr la abstracción sobre conocimientos concretos observados que le permiten emplear el razonamiento lógico inductivo y deductivo. Desarrollando sentimientos idealistas y logrando la formación continua de su personalidad. De La Cruz (2007) establece otros aspectos fundamentales que caracterizan los procesos psicológicos de los adolescentes, como son: la evolución del pensamiento concreto al abstracto, la búsqueda de su propia identidad, la necesidad de independencia, y la tendencia grupal entre iguales.

1.2.4. Provocando una serie de consecuencias en el desarrollo del individuo

Los cambios que se producen en el sujeto provocan que el adolescente de forma muy frecuente se deba enfrentar a situaciones desconocidas para él y que converjan con la continua toma de decisiones y superación de nuevos retos.

Ligado a este aspecto surge el concepto de resiliencia, que se viene estudiando aproximadamente desde los últimos 50 años. La resiliencia puede entenderse como la habilidad de luchar y madurar en un contexto cuando hay circunstancias adversas u obstáculos (Rouse y Ingersoll, 1998).

La mayor parte de los adolescentes tiene una correcta resiliencia, es decir, una correcta adaptación a los cambios y a las situaciones de estrés y adversidad, contando además con la capacidad para exhibir respuestas adaptativas ante condiciones de riesgo (Gaxiola y Frías, 2008). Tener una mayor o menor resiliencia depende de muchos factores como el buen desempeño académico, altos niveles de autoestima, un adecuado funcionamiento psicosocial y la ausencia de conductas antisociales (Tiet, Huizinga y Byrnes, 2010). Otros factores como ser autoeficaz, autónomo, tener iniciativa, capacidad de planeación, empatía y sentido del humor también influyen de forma evidente (González y Valdez, 2006; Grotberg, 2006).

Munist, Santos y Kotliarenco (1998) citados por Morelato, Carrada e Ison (2013), señalan que para fortalecer la resiliencia en esta etapa de la vida, se puede tomar algunas acciones con los propios adolescentes y otras con los

adultos encargados de ellos. Entre las primeras están aquéllas con las que se trata de reforzar los rasgos de los jóvenes resilientes para que ellos mismos puedan tomar el control de sus vidas y afrontar dificultades con las mejores herramientas. Cabe mencionar las siguientes medidas: estimular el desarrollo de las capacidades de escuchar, de expresión verbal, y no verbal y de comunicación en general; fortalecer la capacidad de manejo de la rabia-enojo y de las emociones en general; reforzar la capacidad de definir el problema de optar por la mejor solución y de aplicarla cabalmente; ofrecer preparación para enfrentar las dificultades del ingreso al mercado de trabajo. Entre las medidas que se puede tomar con padres y educadores cabe mencionar las siguientes: reforzar los conceptos de protección familiar y procreación responsable; fomentar la habilidad de reconocer esfuerzos y logros; desarrollar la capacidad de comunicación afectiva con los adolescentes; aclarar los roles desempeñados dentro de la familia y favorecer el establecimiento de límites razonables para cada uno de los miembros; favorecer la presencia de, al menos, un adulto significativo para el adolescente.

1.3. El docente de Educación Física

La evolución histórica del profesorado de EF en España, tanto desde su perspectiva profesional como formativa, ha estado vinculada principalmente a la aparición o desaparición de la asignatura de EF dentro del currículo escolar, anteriormente denominada Gimnasia o Gimnástica. Aunque no es hasta la democracia cuando este ámbito profesional se amplía y se reafirma con la obligatoriedad de esta asignatura en el ámbito escolar y con ello también la mejora de la formación de los docentes de EF así como de su profesionalización, la cual ha ido progresando en las décadas posteriores (Campos, 2007a).

Respecto a las características del docente de EF, Martín (2009) considera que el profesor de EF debe estar capacitado para educar corporalmente (desde, con y para el cuerpo) y saber aplicar conocimientos técnico-científicos para mantener, mejorar o perfeccionar hábitos, conductas, capacidades y cualidades de la personalidad integral del alumnado así como saber adaptarse a todas las situaciones laborales y afrontar con éxito sus obligaciones profesionales en la asignatura. Además, Delgado (2003) manifiesta que debe ser crítico, reflexivo, competente, investigador y con actitudes positivas hacia su mejora profesional.

Un aspecto crucial del proceso de enseñanza-aprendizaje en el área de EF es la interacción que da entre el docente y el estudiante. El docente en las clases de EF es uno de los máximos responsables para generar experiencias satisfactorias en el alumnado, de manera que su intervención docente será determinante para la motivación del alumnado (Moreno-Murcia et al., 2011; Moreno-Murcia, Cervelló, Huéscar, Belando y Rodríguez, 2013). Desafortunadamente no todos los estudiantes tienen experiencias positivas en las clases de EF, lo que puede dar lugar a consecuencias desadaptativas como la desmotivación o unos niveles menores de participación (Brooks y Magnusson, 2006; Ntoumanis, Pensgaard, Martin y Pipe, 2004).

Numerosos estudios ponen de manifiesto la importancia de la conducta del docente sobre las actitudes de los estudiantes hacia la EF. Esto puede ser debido a la metodología empleada en clase por el docente o a la calidad de las interacciones con su alumnado.

Llegado a este punto y en consonancia la temática de nuestro estudio, nos detendremos en examinar el término “estilo de enseñanza”.

1.3.1. Estilo de enseñanza

Para esclarecer la forma en que el docente interacciona con sus estudiantes, nació el término de estilos de enseñanza, como medio de mejora de las experiencias educativas (Montero, 1995) y el buen funcionamiento de la clase (Mosston y Ashworth, 1990) siempre y cuando se utilicen para reflexionar, refinar y revitalizar el proceso de enseñanza (Mosston, 1991). El hecho de utilizar los estilos de enseñanza correctamente, capacita a los alumnos hacia la adquisición de unos conocimientos que posteriormente le serán necesarios (Klinberg, 2002; Escudero, 2005).

Se dice de los estilos de enseñanza que desarrollan conocimientos utilizando diferentes organizaciones educativas en el proceso de enseñanza, creando diferentes realidades sobre la adquisición de conocimientos (Sicilia y Delgado, 2002), y generando la construcción del aprendizaje del alumno junto a las orientaciones del docente (Pissanos y Allison, 1993). El tipo de estilos de enseñanza adoptado por el profesorado condiciona la relación de éste con los distintos elementos del acto didáctico, marcando las propias relaciones entre los mismos. El docente eficaz debería dominar diferentes estilos de enseñanza y saber aplicarlos tras establecer un análisis previo de la situación. Deberá saber, también, combinarlos adecuadamente y transformarlos para crear otros nuevos (Delgado, 1996), teniendo siempre presente que no existen unos estilos de enseñanza mejores que otros, sino que son dependientes del contexto (Sicilia y Delgado, 2002; Mosston y Ashworth, 1993).

Se han presentado diferentes espectros de estilos de enseñanza aplicados a la EF, desde los presentados por Mosston (1966) y posteriormente

Mosston y Ashworth (1986), hasta Sánchez-Bañuelos (1983) o, tomando mayor repercusión en nuestro país el espectro presentado por Delgado en 1991 (Figura 1).

Dentro del espectro presentado por Delgado, se puede argumentar que los estilos de enseñanza más utilizados en distintos estudios son los estilos de enseñanza tradicionales como más representativos de la técnica de enseñanza basada en la Instrucción Directa, mientras que como estilo más representativo de la técnica de enseñanza Indagación encontraríamos los Cognoscitivos (Aragón, 2007; Ocaña, 2003).

Figura 1. Espectro de los estilos de enseñanza presentado por Delgado (1991).

Tradicionales	Individualizadores	Participativos	Socializadores	Cognoscitivos	Creativos.
<ul style="list-style-type: none"> • Mando directo • Modificación del mando directo • Asignación de tareas 	<ul style="list-style-type: none"> • Individualización por grupos • Enseñanza modular • Programas individuales • Enseñanza Programada 	<ul style="list-style-type: none"> • Enseñanza recíproca • Grupos reducidos • Microenseñanza 	<ul style="list-style-type: none"> • Estilo socializador: incluye trabajo colaborativo, trabajo interdisciplinar, juegos de roles y simulaciones. 	<ul style="list-style-type: none"> • Descubrimiento guiado • Resolución de problemas 	<ul style="list-style-type: none"> • Estilo Creativo: incluye sinéctica corporal

Sin embargo, para la en el transcurso de este estudio nosotros nos hemos centrado en el estilo de enseñanza de educación física desde otra perspectiva, desde la motivacional.

1.3.2. Estilo de enseñanza controlador versus estilo de enseñanza basado en el soporte de autonomía

La motivación de los estudiantes refleja procesos intrapersonales e interpersonales (Turner y Patrick, 2004). La motivación es intrapersonal cuando tiene orientaciones personales y creencias que afectan su motivación y rendimiento (por ejemplo, el interés, las metas de logro) (Elliot, 1999; Tobias, 1994). La motivación es interpersonal cuando la motivación del estudiante depende, en parte, de la calidad de la instrucción proporcionada por la figura de autoridad (Eccles y Midgley, 1989; Furrer y Skinner, 2003; Turner et al., 1998). Para entender cómo la motivación de los estudiantes refleja procesos interpersonales, se han investigado los estilos interpersonales que los docentes adoptan para motivar a sus estudiantes (Deci et al., 1981; Vallerand et al., 1997).

La motivación del estudiante gira en torno al concepto de intencionalidad (Deci y Ryan, 1987). La intención es una determinación de participar en un comportamiento en particular y es equivalente a estar motivados para actuar (Reeve y Jang, 2006). Las intenciones pueden reflejar una gran autonomía y se asocian con tipos de motivación autónoma: motivación intrínseca y regulación identificada (Reeve, Nix, y Hamm, 2003). Pero también las intenciones podrían reflejar obligación, recompensa externa o presión por finalizar una tarea. Cuando esto ocurre, las intenciones se relacionan con baja autonomía y se asocian con la regulación externa y la regulación introyectada (Deci y Ryan, 1985; Reeve et al., 2003). Por lo tanto, las conductas de los estudiantes pueden estar motivadas de forma autónoma o regulada de una manera controlada y no autónoma.

El apoyo a la autonomía es el comportamiento interpersonal que proporciona el docente para involucrar al estudiante fomentando sus intenciones

volitivas de actuación. Por ejemplo, cuando un docente apoya las necesidades psicológicas de los estudiantes, así como sus intereses, preferencias y valores.

Una de las teorías principales para conocer el funcionamiento motivacional es la Teoría de la Autodeterminación (Deci y Ryan, 1985), que analizaremos detenidamente más adelante, explica la motivación como el grado en el que las personas realizan sus acciones de una forma voluntaria, por propia elección. Donde los motivos de práctica varían en función del grado de autodeterminación, de tal forma que los estilos del profesorado para motivar al alumnado pueden conceptualizarse en un continuo (Deci, et al., 1981; Moreno-Murcia, Cervelló, y González-Cutre, 2006) que va desde muy controlador (ofrece incentivos extrínsecos y transmite un clima ego) al máximo soporte de autonomía (transmite un clima tarea y aumenta la motivación intrínseca del alumnado). Por lo que una mayor autonomía en la práctica favorece la motivación intrínseca por la propia satisfacción que supone su realización (Ryan y Deci, 2006).

Diversas investigaciones confirman la suposición de que la prestación de apoyo a la autonomía nutre la gama más completa de recursos motivacionales internos del estudiante (Baar, Deci y Ryan, 2004; Deci, et al., 1981; Deci et al., 2001; Hardre y Reeve, 2003; Levesque et al., 2004; Ryan y Grolnick, 1986; Vallerand, Fortier, y Guay, 1997; Williams, Weiner, Markakis, Reeve, y Deci, 1994). En contraposición, el comportamiento que adopta el docente en las clases de EF puede ejercer una gran influencia sobre el alumnado (Reeve, Jang, Carrell, Jeon, y Barch, 2004b), pudiendo llevar a causar consecuencias negativas, como el abandono de dicha práctica en edades posteriores (Taylor, Blair, Cummings, Wun, y Malina, 1999). Por otro lado, el éxito de los programas de actividad física en EF dependen en gran medida de la

motivación experimentada por los estudiantes, la cual puede ser manipulada en cierta medida por los docentes y su forma de impartir contenidos (Cecchini, et al., 2014; Moreno-Murcia, et al., 2011). Por ello, el clima de aula generado por el docente a través de una determinada metodología puede tener una gran relevancia para conseguir experiencias positivas durante las clases de EF y, por tanto, mejorar la motivación de los estudiantes, pudiendo llevar ello a unas claras consecuencias adaptativas positivas.

1. 4. La importancia del área de Educación Física como agente generador de hábitos

La asignatura de EF, como materia obligatoria y común en Educación Secundaria, es imprescindible para contribuir al desarrollo integral del alumnado, ya que está orientada a conseguir aprendizajes de conocimientos, hábitos y actitudes que generan unos beneficios a corto, medio y largo plazo sobre el alumnado respecto a su salud (física y psicológica), educación y socialización (González, 2008; Parlamento Europeo, 2007).

Además, la Conferencia Mundial de Ministros de Educación Física y Deporte expuso que un gasto de un euro en Educación Física representa de cara al futuro un ahorro de tres euros en inversión sanitaria o social (Consejo Superior de Deportes, 2000). Para la adquisición de estos beneficios es esencial la adecuada intervención profesional de los docentes de EF y si no están formados ni capacitados en la docencia de esta materia, estas potencialidades se pueden convertir en perjuicios y riesgos para la salud y la educación del alumnado (Campos, 2007b; Tojal, 2004).

Puesto que los objetivos curriculares de la asignatura de EF en Educación Secundaria y Bachillerato persiguen que el estudiante adquiriera un hábito físico-deportivo de tiempo libre, resulta preciso delimitar el concepto de hábito.

Delgado y Tercedor (2002) definen hábito como *“un modo especial de proceder o conducirse adquirido por repetición de conductas iguales o semejantes”*. Además, Vílchez (2007) indicó una serie de factores principales del aumento de un hábito:

- El número de repeticiones, dado que cada repetición fortalece la disposición producida por el ejercicio anterior.
- Su frecuencia: un intervalo muy prolongado de tiempo hace que la disposición se debilite mientras que uno muy corto no ayuda a que haya suficiente reposo, lo cual produce fatiga orgánica y mental.
- Su uniformidad: el cambio deber ser lento y gradual y los elementos nuevos deben añadirse poco a poco.
- El interés que se pone en las acciones, el deseo de tener éxito y la atención que se da.
- El placer que resulta o el sentimiento de éxito con el que se asocia la idea de la acción.

Como hemos mencionado anteriormente, la adolescencia constituye uno de los periodos más importantes en cuanto a la adquisición de comportamientos y hábitos de vida. Como indicaba Hahn (1988) *“como ocurre a todos los niveles de la vida humana, se desarrollan durante la infancia las primeras tendencias a*

determinados comportamientos, concentrándose luego en intereses que durante la adolescencia se pueden convertir en categorías de valor decisivas para la vida futura”.

De esta manera, Chillón (2005) indica que la influencia de la educación recibida por los escolares en los centros educativos es determinante en la adquisición y/o modificación de los hábitos diarios que determinan el carácter más o menos saludable del estilo de vida. Las primeras etapas de incorporación de los escolares a la enseñanza obligatoria son fundamentales en la creación de hábitos alimenticios, higiénicos y de actividad física, conductas que se afianzan a lo largo de la enseñanza primaria y secundaria, de forma que la adolescencia es la etapa donde se consolidan los hábitos adquiridos, perdurando normalmente estas conductas en el periodo adulto.

Del mismo modo, Ramos, Valdemoros, Sanza y Ponce (2007) señalan que las experiencias experimentadas en el centro educativo referentes al área de EF, pueden llegar a constituirse en un importante factor influyente para la práctica físico-deportiva fuera del ámbito escolar, destacando el papel del docente como pieza clave en este proceso.

Fox (1988), citado por Torre (2002) desarrolla un modelo que explica la dimensión psicológica de la EF y su interrelación con la adquisición de hábitos deportivos (Figura 2).

En este modelo, el docente de EF va a jugar un rol fundamental dentro del proceso educativo, incidiendo en dos factores que van a incidir, posteriormente, en las experiencias que proporciona la EF: son el estilo de enseñanza utilizado y el programa de contenido a desarrollar.

Figura 2. Modelo que explica la dimensión psicológica de la EF y su interrelación con la adquisición de hábitos deportivos.



A raíz de estas experiencias, el estudiante desarrolla unas percepciones entorno a las mismas, que pueden o no corresponder con la realidad o con la percepción que se tiene del propio docente. Las percepciones pueden estar referidas a si éstas son divertidas, aburridas, si son valiosas o desagradables e incluso si nuestra propia habilidad está a la altura de las circunstancias.

Las percepciones nos van a aportar información sobre cómo los adolescentes viven la EF y a contribuir a desarrollar las orientaciones psicológicas que los estudiantes van a ir desarrollando hacia la actividad física. Estas orientaciones serán las responsables, en gran medida, de los futuros hábitos físico-deportivos que los estudiantes alcancen en la edad adulta.



2. ¿Qué es estar motivado?

2. 1. Origen del concepto y su evolución



UNIVERSIDAD
DE MÁLAGA

2. ¿QUÉ ES ESTAR MOTIVADO?

Antes de comenzar con el análisis de las distintas teorías nace la necesidad de responder a una serie de cuestiones relacionadas con la motivación que se nos plantean en el entorno educativo, tales como ¿qué es estar motivado?, ¿por qué unos estudiantes están más motivados que otros?, ¿qué responsabilidad tienen los y las docentes?, ¿qué cosas concretas pueden hacer? Para su mejor comprensión nos vamos a basar en un interesante artículo llevado a cabo por José Escaño y María Gil (2001), a través del cual parten de una serie de afirmaciones para, de forma muy breve, explicar las ideas que destacan y matizar el enfoque sobre la motivación escolar.

Comentario entre profesores: *"Decimos que no tienen interés, pero tendríamos que ingeniárnoslas para generar su entusiasmo, como el otro día, que hice un juego: atendieron todos, aprendieron y se lo pasaron muy bien".*

La motivación se entiende así fundamentalmente como las estrategias o los ardides que tienen que llevar a cabo los docentes para conseguir que el alumnado rinda en las clases. Indiscutiblemente, el camino es procurar hacer las clases atractivas y un medio importante es utilizar alguna actividad lúdica, novedosa, sorprendente, etc. Pero algunas veces las situaciones escolares son, con frecuencia, arduas, y requieren disciplina y esfuerzo.

La motivación es una amplia capacidad, porque la disposición y la realización efectiva del trabajo escolar requiere que enseñemos: valores superiores, como la satisfacción por el trabajo bien hecho, la superación personal, la autonomía y la libertad que da el conocimiento, etc.; además, es una cuestión de procedimientos: requiere parcelar un trabajo costoso, darse

autoinstrucciones, relacionar contenidos, trabajar en equipo, etc.; y también exige conocimiento: el ser consciente de las circunstancias que favorecen y desaniman las ganas de trabajar.

La motivación que perseguimos pretende un carácter permanente; no es, simplemente, la causada por una actividad concreta, un tema atractivo o un extraordinario profesor, sino que debe sostenerse ante circunstancias menos favorables.

¿Por qué unos estudiantes están más motivados que otros? ¿Qué responsabilidad tienen los y las docentes?

Comentario entre profesores: *"Este alumno no tiene ningún interés por aprender, no es extraño, teniendo en cuenta el ambiente familiar y las lagunas que tiene. No podemos hacer nada"*.

Las causas de la desmotivación pueden ser muy variadas, siempre vamos a tener que hacer un análisis de las influencias que recibe el alumno y de su historia, especialmente de su historia de aprendizaje. La familia es la primera variable y la más constante; la disposición para aprender se la enseñamos a nuestros hijos con nuestras preguntas y comentarios, o siendo modelo o ejemplo en nuestra vida cotidiana.

Además de la familia, lo que sucede en el aula tiene también una influencia y la posibilidad de ir desarrollando otra historia que lleve a reconstruir la capacidad de motivarse. El docente dirige el aula como un profesional que tiene como objetivo la educación de todos, pero tiene que ser consciente de las influencias que recibe; reconocemos así que hay estudiantes que animan nuestra ayuda, pero también hay otros que casi no la merecen. Todo lo que se realiza en clase tiene una influencia mutua: la actuación del profesor, del grupo

y la del alumno individualmente considerado está condicionada, es interdependiente.

Hablamos de una interacción educativa cuando el alumno pone en marcha la actividad constructiva que requiere el aprendizaje significativo, promovida por el buen clima de trabajo de sus compañeros y la enseñanza mediadora del profesor que facilita todo el proceso.

Cada uno de los alumnos tiene una historia detrás y unos condicionantes en el aula, pero lo que llegan a realizar dentro y fuera de clase es, en último término, una decisión personal. Por lo que como educadores, tenemos claro que debemos formar personas capaces de decidir y llevar a cabo lo que más les conviene; tenemos que manejar todas las influencias posibles para conducir positivamente al alumno, pero esta intervención debe considerar su espacio de decisión y hacer al alumno consciente de ello.

Estamos diciendo que "no aprender" es una decisión personal, pero lo natural es que las personas quieran aprender, porque el conocimiento supone poder hacer más cosas y controlar más todo lo que te rodea. Entonces, a un alumno desmotivado le pasa algo, no es simplemente que no quiera. El problema es muy complejo, no se trata de una enfermedad cuya curación dependa únicamente de un tratamiento del médico (léase docente), sino que es un estado construido por la propia persona, y en último término, tiene que desmontarlo el protagonista. Eso sí, parece imposible que lo haga sin ayuda y dirección.

La ayuda y dirección que pueden dar los docentes para motivar a sus estudiantes depende muy directamente de su motivación para enseñar y de sus recursos para automotivarse sorteando los sinsabores que da la administración, la jefatura de estudios y los propios estudiantes. Lo más importante no es que el

docente sea perfecto, sino que reconozca sus limitaciones y que haga cosas por mejorar.

Entender la motivación como una capacidad que se desarrolla y que hay que educar, exige una adaptación a muy distintos niveles. Es imposible lograr cotas altas de motivación y responsabilidad sin considerar la historia del estudiante; hay que ir progresivamente. No se puede, por ejemplo, pedirle dos horas de estudio a un alumno que lleva muchos cursos sin hacer nada. Estos cambios precisan tiempo, son lentos, es preciso mantener las ayudas y ajustarlas a los niveles de motivación y trabajo que el estudiante vaya consiguiendo.

2. 1. Origen del concepto y su evolución

Tras un breve introducción sobre qué es la motivación en el ámbito educativo, para obtener una idea más clara sobre este concepto haremos una revisión de este término en función de cómo la definieron los autores clásicos de la Psicología.

Comencemos con su etimología, Trechera (2005) explica que el término **motivación** procede del latín *motus*, que se relaciona con aquello que moviliza a la persona para ejecutar una actividad. De esta manera, se puede definir la motivación como el proceso por el cual la persona se plantea un objetivo, utiliza los recursos adecuados y mantiene una determinada conducta, con el propósito de lograr una meta.

Herrera, Ramírez, Roa y Herrera (2004) indican que la motivación es una de las claves explicativas más importantes de la conducta humana con respecto al porqué del comportamiento. Es decir, la motivación representa lo que

originariamente determina que la persona inicie una acción (activación), se dirija hacia un objetivo (dirección) y persista en alcanzarlo (mantenimiento).

De acuerdo con las explicaciones brindadas por Herrera et al. (2004), la evolución histórica de la interpretación sobre la motivación puede resumirse de la siguiente manera:

- Entre la década de 1920 hasta mediados de la década de 1960, la motivación estuvo asociado con la investigación
 - experimental, sobre aspectos como la conducta motora, el instinto y el impulso. En ese periodo, se buscaba determinar qué es lo que conduce a un organismo a restaurar su estado de equilibrio u homeostasis, con base en factores externos determinantes de la motivación, como los refuerzos.
 - Después de la década de 1960, aparecieron las teorías cognitivas de la motivación, centradas en la experiencia consciente, el interés por la motivación de rendimiento y su importancia, junto con los logros en la vida personal. Por ejemplo, la teoría de Atkinson (Herrera et al., 2004) señala que la motivación de rendimiento se determina por el valor otorgado a la meta y las expectativas por lograrla, teniendo en cuenta las características de las personas con alta o baja necesidad de rendimiento, ansiedad y control interno.
 - A partir de la década de 1970 hasta la actualidad, la tendencia está marcada por las teorías cognitivas, en las que se destaca la importancia de algunos de sus elementos constitutivos; entre ellos, el autoconcepto, como elemento central de las teorías motivacionales. Diferentes estudios se refieren a aspectos tales como el papel de la atribución causal, la percepción de competencia, la percepción de control, las creencias sobre capacidad y autoeficacia y la indefensión aprendida, entre otros.

De acuerdo con Santrock (2002), existen tres perspectivas fundamentales respecto de la motivación: la *conductista*, la *humanista* y la *cognitiva*. La *conductista* subraya el papel de las recompensas en la motivación, la *humanista* en las capacidades del ser humano para desarrollarse y la *cognitiva* enfatiza en el poder del pensamiento.

Distintas teorías relacionadas con este gran término, tratan de clasificar cuáles serían las necesidades que posibilitarían la movilización de una persona y tienen una peculiaridad en común, y es que en todas se trata la necesidad de relación. Maslow (1954) la engloba dentro de la *necesidad de amor, sociales*, pues somos “animales sociales” y necesitamos relacionarnos con los demás para poder desarrollarnos como personas. Alderfer (1972), comprende una de sus tres necesidades, denominada *relación*, implica la interacción con los demás: familia, amigos, compañeros, jefe, subordinados. McClelland (1961) la identifica como *necesidad de afiliación o social*, refiriéndose a la necesidad de afecto e interacción con los demás.

Igualmente, en el ámbito del deporte y de la actividad física, la motivación depende tanto de variables sociales y ambientales (Moreno y Cervelló, 2010). Además, el nivel de práctica y valoraciones de los padres, influyen en los hábitos deportivos de sus hijos; el nivel de educación de los padres y de la familia, la existencia de una figura deportista y la actitud hacia la práctica deportiva de los padres, afecta positivamente a la participación de los estudiantes en las actividades deportivas (Kotan, Yaman y Hergüner, 2009). En este sentido, intervienen en los denominados “otros significativos” (padres, docentes y entrenadores) que son el círculo social más cercano al estudiante (Amenábar, Sistiaga y García, 2008). Tanto los padres y madres como los docentes pueden

ejercer una influencia directa sobre la motivación intrínseca de los adolescentes en el contexto de la E.F., así como efectos indirectos a través de la propia orientación de meta de los estudiantes (Escartí y Gutiérrez, 2006).

El contexto en el que se desenvuelve el estudiante ha destacado al docente como el agente social más significativo en el proceso motivacional por cuanto que influye en las metas que los estudiantes adoptan en clase, al mismo tiempo que sobre sus percepciones, actitudes, conductas y compromiso futuro en las actividades (Ames, 1992a, 1992b; Deci y Ryan, 1985; Walling et al, 1993). Este proceso motivacional otorga al docente la facultad de establecer un clima de aula que favorezca diferentes actitudes. De tal manera que un clima percibido por el estudiante que le permita tomar decisiones, demostrar su competencia, alcanzar las metas establecidas y que reconozca el progreso personal incrementa el interés, el esfuerzo y la autoestima.

Después de este preámbulo sobre la motivación pasaremos a analizar las distintas teorías motivacionales que compone este estudio.



UNIVERSIDAD
DE MÁLAGA



3. Metas de Logro

**3.1. Orientación a la tarea y
orientación al ego**

3.2. Clima motivacional

3.3. Estado de Implicación



UNIVERSIDAD
DE MÁLAGA

3. METAS DE LOGRO

El periodo de desarrollo adolescente supone la creación para el sujeto de los primeros valores morales, sociales y personales. La tarea primordial del adolescente es lograr una definición de sí mismo y de lo que quiere llegar a ser en un futuro (Rice, 2000), creando su propio perfil referido a las creencias, valores y metas que está dispuesto a perseguir y defender. Dichas creencias personales y morales así como las metas que el adolescente se plantea, no se mantienen estables de forma homogénea durante todos los años adolescentes, sino que varían y se modulan dependiendo de otros factores existentes en este periodo de desarrollo, como son la influencia familiar y ambiental, las experiencias con los iguales y por supuesto el propio desarrollo de la personalidad del adolescente.

Reeve (2001), indica que “el estudio de la motivación incluye los procesos que dirigen nuestra conducta”, teniendo ésta un sentido, una dirección, una meta a la que llegar. Ferguson (2000), en la misma línea afirma que la motivación “empuja o impulsa” al individuo hacia la consecución de unas metas. De hecho, Maehr (1984) citado por Pulkka y Niemivirta (2013), señala que el término meta se refiere al núcleo motivacional de la acción, es decir, lo que esperaba conseguir la persona de la realización de una actividad, cuál es el valor de la actividad y, más concretamente, cómo la persona define el éxito y el fracaso en una situación.

La perspectiva cognitiva de la motivación se caracteriza porque los investigadores toman conciencia de la necesidad de estudiar los procesos

mentales como determinantes causales de la acción. El desarrollo y consolidación de esta perspectiva abarca un periodo que comprende desde finales de la década de los 70 hasta la actualidad.

Concretamente, el estudio de los procesos cognitivos de los estudiantes en las clases de EF es uno de los temas que ha despertado más interés en los investigadores del área de EF (Cervelló y Santos-Rosa, 2000; Graham, 1995; Lee, 1997; Papaioannou, 1995, 1998), debido a la importancia que esto tiene para la comprensión y mejora del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Aunque este interés se ha plasmado en la aplicación de distintas aproximaciones y paradigmas al estudio de estos procesos cognitivos, ha sido la perspectiva de las **Metas de Logro** (Nicholls, 1989), la que se ha mostrado como uno de los modelos teóricos que más aportaciones ha efectuado a la comprensión de los patrones cognitivos, conductuales y emocionales relacionados con el logro de los estudiantes en las clases de EF.

Este primer modelo teórico del que partimos para comprender la motivación y la conducta de ejecución surge de las investigaciones en el ámbito escolar de varios autores (Nicholls, 1978, 1984, 1989; Dweck, 1986; Dweck y Elliott, 1983; Dweck y Leggett, 1988; Ames, 1987; Ames y Archer, 1987, 1988; Maerh, 1974; Maehr y Nicholls, 1980) y se engloba dentro del marco de las **Teorías Cognitivo Sociales**.

3.1. Orientación a la tarea y orientación al ego

Dicha teoría (Nicholls, 1989) postula que existen dos formas diferentes de valorar la competencia o habilidad en entornos de logro: una forma consistente en juzgar la habilidad en función de la comparación social con los demás, de

forma que se siente éxito cuando se muestra más habilidad que los otros (lo que se conoce como **orientación al ego**), y un juicio de habilidad basado en el nivel de dominio de la tarea que se está desempeñando, ignorando en este caso la comparación social como fuente de competencia (denominándose como **orientación a la tarea**). Estas orientaciones son disposicionales y quedan definidas alrededor de los 12 años.

Así, el objetivo de las personas que están **orientadas a la tarea** consiste en conseguir mejorar, aprender o lograr maestría en una tarea. Mientras que las **orientadas al ego** lo que persiguen es demostrar mayor competencia que las demás con igual esfuerzo o el mismo nivel de competencia, pero con menos esfuerzo.

Como aparece en el trabajo de Nicholls (1989) los estudiantes orientados a la tarea consideran que la práctica de actividad física cumple un fin en sí misma, centran sus esfuerzos en el proceso de ejecución y se sienten atraídos por aquellas tareas con niveles de dificultad desafiante, mientras que aquellos estudiantes que se implican al ego prefieren aquellas actividades en las que puedan obtener alto refuerzo social, preocupándose más el resultado final que el procesos de aprendizaje. Además, piensan que la actividad física tiene como fin conseguir aprobación social, recompensas externas y alcanzar un mayor estatus dentro del grupo de compañeros.

En la extensa literatura basada en este modelo dicotómico se ha encontrado sistemáticamente que la orientación a la tarea conlleva patrones de logro adaptativos (Duda, 2001; Ntoumanis y Biddle, 1999), mientras que los resultados respecto a la orientación al ego han sido ambiguos y poco concluyentes (Biddle, Wang, Kavussanu, y Spray, 2003).

Pero esta concepción clásica de las metas de logro ha obviado que la competencia puede ser construida en términos positivos y negativos (según su valencia). Por lo que, las personas pueden tener como meta demostrar su competencia (aproximación) o evitar su incompetencia (evitación). Es en el ámbito académico, donde autores como Elliot (1999), Elliot y Church (1997), Elliot y Harackiewicz (1996), y Elliot y McGregor (2001), trataron de ampliar la teoría de las metas de logro proponiendo la distinción entre motivación de aproximación y motivación de evitación. A partir de aquí, Elliot y Harackiewicz (1996) y Elliot y Church (1997) crearon un modelo tricotómico en el que la meta de maestría se mantenía igual, mientras que la meta de rendimiento se dividía en dos, en función de la aproximación o la evitación. Posteriormente, a partir del modelo tricotómico, Elliot (1999) y Elliot y McGregor (2001) plantearon un **modelo de metas de logro 2 X 2** en el que tanto la meta maestría como rendimiento, se subdividían en cuatro posibilidades: meta de aproximación-maestría (hace referencia a la tradicional orientación tarea), meta de aproximación-rendimiento (se centra en la superación de los demás), meta de evitación-maestría (consiste en evitar la falta de aprendizaje y de mejora), y meta de evitación-rendimiento (se centra en evitar hacerlo peor que los demás).

Recientemente, Elliot, Murayama, y Pekrun (2011) trataron de testar un nuevo modelo de metas de logro, el **modelo 3 x 2**, el cual deriva del anterior modelo 2 x 2. Los resultados de este estudio proporcionaron un fuerte apoyo al modelo testado, pero todavía se necesita de más investigaciones al respecto, especialmente en el contexto físico-deportivo. Este modelo presenta un marco diferente al anterior, ya que no se diferencia entre maestría y rendimiento, sino que tiene en cuenta la valencia: positiva (busca el éxito) y negativa (evita el

fracaso), y la definición que se hace de la competencia: absoluta (centrada en la tarea), intrapersonal (centrada en la propia mejora), e interpersonal (centrada en los otros). Por lo que este modelo se compondría de las siguientes seis metas : aproximación-tarea (centrada en realizar la tarea correctamente), meta de evitación-maestría (centrada en evitar realizar la tarea de forma incorrecta), meta de aproximación-si mismo (centrada en realizar la tarea mejor que antes), meta de evitación-si mismo (centrada en evitar realizar la tarea peor que antes), meta de aproximación-a otros (se centra en realizar la tarea mejor que otros, y meta de evitación-a otros (centrada en evitar realizarla tarea peor que otros).

3.2. Clima motivacional

La perspectiva de las metas de logro también asume que los entornos en los que se ve expuesto el estudiante condicionan tanto la orientación de metas que presenta como ciertas conductas que aparecen en las clases de EF. Estos elementos situacionales que determinan las claves a través de las cuales se define lo que se considera éxito o fracaso en la escuela es lo que se conoce en la teoría de las metas de logro como **clima motivacional** (Ames, 1984, 1992a).

En este sentido, el docente en clase EF podría estructurar y desarrollar sus clases bien implicando a la tarea, o bien, implicando al ego. En el caso del clima motivacional que implica a la tarea, la persona adopta juicios de habilidad basándose en el nivel de dominio de la actividad que está desempeñando (esforzándose en mejorar) mientras que, en el caso del clima motivacional que implica al ego se actuaría por comparación social con los demás (deseando mostrar más habilidad que los demás) (García-Calvo, Leo, Martín, y Sánchez, 2008). De esta forma pues, el clima de clase sería considerado como un factor social que influye sobre la motivación de los estudiantes (Almagro, Sáenz-López,

González-Cutre, y Moreno-Murcia, 2011). Los estudios evidencian que los docentes de EF que fomentan climas motivacionales que impliquen exclusivamente al ego, es decir, que potencien la superación del estudiante por encima de los compañeros, generan perfiles de desmotivación entre los estudiantes. En cambio, si los docentes generan un clima motivacional dirigido a la tarea, la mejora personal, el progreso, el aprendizaje y la cooperación entre los estudiantes, potenciarán estados psicológicos óptimos para realizar la tarea (Moreno-Murcia et al., 2010).

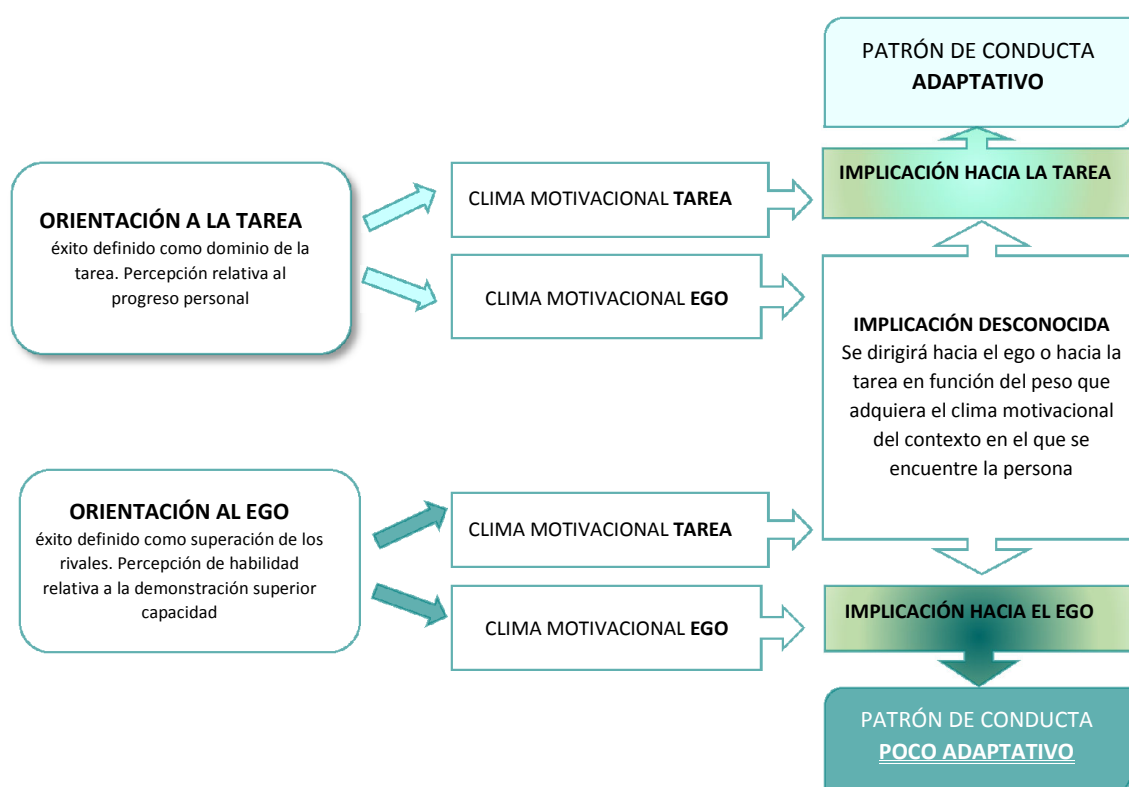
En el estudio cuasi-experimental de Gökçe y Giyasettin (2013) analizaron la relación entre el clima motivacional proporcionado en clase (a través de las metas de logro y estrategias motivacionales) sobre las actitudes de los estudiantes hacia la EF. Los investigadores desarrollaron un programa de 12 semanas de clases de EF con tres grupos experimentales, en los que crearon diferentes climas motivacionales (clima tarea, clima ego y clima evitación del rendimiento). En consecuencia, se observó que el clima tarea y el clima centrado en el rendimiento produjeron resultados positivos manifestados en mayores implicaciones cognitivas y afectivas en los estudiantes.

3.3. Estado de Implicación

Dentro de un proceso dinámico de la motivación, se encuentra el tercer constructo importante para explicar los patrones conductuales partiendo de la Teoría de Metas. Se trata del **Estado de Implicación**. Dicho parámetro señala la disposición motivacional que adopta una persona en una situación concreta, y que se asumirá en función de la orientación motivacional de la persona y del clima motivacional que perciba en esa situación. Por tanto, como se puede suponer, el clima motivacional que fomenten con su comportamiento los agentes

sociales próximos al niño, tiene una gran importancia para su comportamiento motivacional, por lo que si el docente fomenta un clima motivacional orientado a la tarea existen mayores posibilidades de que los estudiantes se impliquen motivacionalmente en esa dirección, con los beneficios comportamentales que ello conlleva. En la Figura 3 se reflejan las relaciones entre orientación, clima e implicación motivacional.

Figura 3. Relaciones que se establecen entre los diferentes constructos de la teoría de metas. Relaciones entre orientación, clima e implicación motivacional (Adaptado de Roberts, 1992).





UNIVERSIDAD
DE MÁLAGA



4. Teoría de Autoeficacia

4.1. Origen y evolución del concepto de autoeficacia

4.1.1. Determinismo recíproco

4.2. Mecanismos, fuentes y procesos implicados en la autoeficacia

4.3 La influencia de la autoeficacia en la determinación personal de la acción.



UNIVERSIDAD
DE MÁLAGA

4. TEORÍA DE AUTOEFICACIA

A lo largo de nuestra vida nos enfrentamos a un número infinito de decisiones, problemas y desafíos. A pesar de que las estadísticas nos informan de los problemas emocionales y conductuales de las personas, la mayoría de nosotros somos capaces de decidir adecuadamente, resolver problemas y superar retos. Una de las tareas más importantes de la psicología es comprender la manera en que los seres humanos se adaptan y logran superar sus retos cotidianos. Uno de los constructos motivacionales relacionados con la percepción de control es la **autoeficacia**, además de ser una de las variables motivacionales que ha demostrado considerable valor heurístico en el campo de la investigación educativa (Gainer, 2006).

4.1. Origen y evolución del concepto de autoeficacia

Albert Bandura es considerado como uno de los teóricos más importantes del cognoscitismo. En 1977, con la publicación de su artículo “*Self-efficacy: Toward a Unifying of Behavioral Change*” (Autoeficacia: hacia una teoría unificada del cambio conductual), identificó un aspecto muy importante de la conducta humana: que las personas crean y desarrollan sus percepciones acerca de su capacidad, mismas que se convierten en los medios por los cuales siguen sus metas, y controlan lo que ellos son capaces de hacer para controlar, a su vez, su propio ambiente. Posteriormente, en 1986, Bandura publicó su libro “*Social Foundations of Thought and Action*” (Fundamentos sociales del pensamiento y acción), obra en la que propone una teoría social-cognitiva que enfatiza el papel de los fenómenos autorreferenciales (lo que uno se dice así

mismo) como el medio por el cual el hombre es capaz de actuar en su ambiente. Considera, además, que los individuos poseen un sistema interno propio que les capacitan para ejercer control sobre sus pensamientos, sentimientos, motivaciones y conductas. Este sistema interno propio proporciona a la persona a la persona un mecanismo de referencia que es la base sobre la cual percibimos, regulamos y evaluamos nuestra propia conducta. De acuerdo con Bandura, la manera en que las personas interpreta los resultados de sus acciones proporciona información de, y alteran, su desempeño posterior. Esta tríada, conducta, ambiente y pensamientos, es a base de los que llamé **determinismo triádico**.

Bandura fue tradicionalmente conocido por su **Teoría del Aprendizaje Social** (TAS), sin embargo, hace algún par de décadas, específicamente desde la publicación este libro Bandura emplea la denominación de **Teoría Cognitiva Social** (TCS), en lugar de la TAS. Dicho cambio, se vincula con la confirmación de la tesis de autoeficacia, en la que el funcionamiento humano está regido por la mente, que es capaz de conocer y discernir en un contexto determinado.

El objetivo principal de este vuelco estriba en que Bandura intentó no sólo relevar los procesos cognitivos, sino también, poner límites teóricos a un concepto que se solapaba con otras teorías del aprendizaje social. Es así como el constructo de autoeficacia tomó la forma y la consistencia suficiente para propiciar la creación de una teoría. Una teoría, cuyo eje central, el pensamiento autorreferente, actúa mediando la conducta y la motivación en las personas (Bandura, 1987). No obstante, para que el pensamiento autorreferente sea convergente y coherente con el pensar, sentir y actuar, requiere de la calidad del autoconocimiento y la opinión de eficacia personal que se tenga. De ahí que

cambio y adaptación serán las consignas del funcionamiento humano bajo la perspectiva socio-cognitiva; donde la capacidad de autorreflexión y de autorregulación dependen de los factores conductuales, personales y ambientales.

Por lo que la TCS es teoría porque siempre se ha preocupado por fenómenos *psicológicos* tales como la motivación y regulación, que van más allá del aprendizaje; es *cognitiva* porque reconoce la fundamental contribución cognitiva de los procesos de pensamiento sobre la motivación, emoción y conducta humana; y es *social* porque reconoce la naturaleza social de muchos pensamientos y acciones humanas (Bandura, 1985).

La revisión de la literatura muestra, la utilización de diversas expresiones a la hora de hablar de los juicios sobre la propia capacidad: expectativas de eficacia, autoeficacia percibida, expectativas de autoeficacia, creencias de autoeficacia (Olmedo, 2011), cambios realizados en aras a evitar confusiones con otros constructos.

A su vez, como se observa en la figura 4, a lo largo de los años, las definiciones asociadas a cada una de estas expresiones, también van mostrando connotaciones distintas a medida que la investigación va evolucionando.

Tras examinar los diversos conceptos de autoeficacia, Azzi y Polydoro (2006), destacan que mientras inicialmente se identificaba el constructo como expectativa de eficacia, éste fue posteriormente modificado por el término de autoeficacia, para facilitar su distinción de las expectativas de resultado. Muestran en su estudio cuatro características clave: carácter subjetivo (creencias); posibilidades personales (creencias de capacidad); ser agente de

nuestra propia trayectoria (organizando y ejecutando); metas y objetivos circunscritas a un dominio específico.

Figura 4. Evolución del constructo de autoeficacia en la Teoría Social Cognitiva (Adaptado de Azzi y Polydoro, 2006).

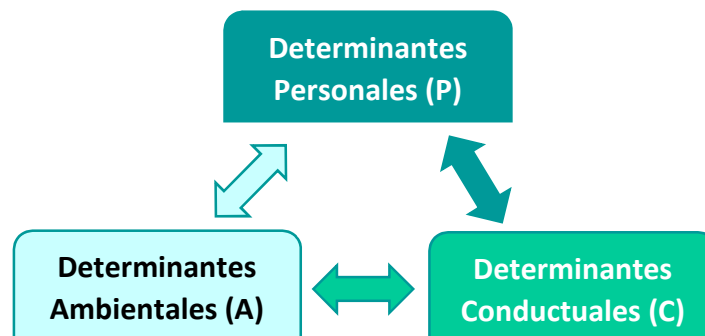


Existen autores que han presentado nuevas concepciones de autoeficacia (Garrido, 1993), pero actualmente los investigadores inmersos en el estudio de la autoeficacia, al igual que en esta investigación, asumen como definición referente las planteadas por Bandura (González-Arratia y Valdez, 2004; Salanova et al., 2004; Torre, 2007; Velásquez, 2009).

4.1.1. Determinismo recíproco

La TCS sostiene que su hilo conductor es el **determinismo recíproco triádico**, según el cual se entiende el comportamiento humano en interacción recíproca de los factores: **personales**, **situacionales** (ambientales) y **conductuales** (Figura 5).

Figura 5. Elementos de determinismo recíproco (Bandura, 1987).



En general, el **determinismo recíproco** combina la interacción de comportamientos, contexto, la cognición y las variables personales (Beltrán y Bueno, 1995). Bandura (1982, 1987) lo denomina como la codeterminación triádica del comportamiento, donde los **factores personales** (cognitivos, afectivos, biológicos) como los **factores ambientales** (situacionales o contexto) y la **conducta** son determinantes que actúan en un proceso de interacción triádica porque la relación causal es tripartita y compartida entre los tres factores. En primera instancia, cabe destacar que los factores situacionales y el comportamiento, aunque no son eventos distintos, sino simplemente distintas categorías de análisis, ambos funcionan como determinantes que están recíprocamente en interacción. De tal manera que un mismo evento, dependiendo donde inicie el análisis de la interacción se puede pensar que es un factor del ambiente o de la conducta.

Por otro lado, los **factores personales** son considerados factores dinámicos en el proceso causal. Son cogniciones que se despliegan y se comprueban a través de cuatro procesos esenciales: la información que surge de las acciones, la información proveniente de las acciones de otros, la información verbal proporcionada por los demás, y a través del pensamiento inferencial (derivación y verificación lógica); cabe resaltar las cogniciones (expectativas, atribuciones causales, intenciones, creencias, intereses), las habilidades (intelectuales, motoras, sociales, auto-reguladoras) y las emociones. Entre tanto los **factores ambientales** (físicos y sociales) se incorporan el contexto en que se realiza el comportamiento, las consecuencias de la misma que actúan como estímulos positivos y negativos, y los recursos materiales necesarios para llevarla a cabo. El término conducta hace referencia al comportamiento directamente observable para los demás (Villamarín y Sanz, 2004).

Ahora bien, las personas con sus acciones producen determinantes situacionales que afectan la **conducta**. Las experiencias originadas por el comportamiento humano también influyen, de cierta manera, en los factores personales (cogniciones). La influencia de estos factores depende de las condiciones de las personas y de las circunstancias. En unos casos la conducta estará influida por factores ambientales, en otros, la influencia predominante será los factores personales, ya sean cognitivos, emocionales o habilidades.

Así que el **determinismo recíproco** es *“un esquema conceptual que sirve para explicar la multiplicidad causativa del comportamiento humano, una especie de rejilla que permite acercarse a cada realidad psicológica y descifrar en las distintas situaciones qué peso ejerce cada grupo de determinantes y que actúa*

a modo de recordatorio permanente cuando se juzgan las acciones humanas” (Torre, 2007). De la misma manera, Riviére (1990) afirma que *“los comportamientos dependen de los ambientes y de las condiciones personales. Éstas, a su vez, de los propios comportamientos y del contexto, el cual se ve afectado por los otros dos factores”*.

Dentro de este contexto de la teoría se destaca en su seno el concepto de **autoeficacia**, el cual ha sido definido como *las creencias de las personas acerca de sus capacidades para alcanzar niveles determinados de rendimiento* (Bandura, 1987). Estas creencias operan mediante juicios que las mismas personas realizan, que los llevan a evitar aquellas actividades en las cuales dudan de sus propias capacidades y a comprometerse con determinados cursos de acción en los cuales se sientan eficaces. Lo que permite explicar si una persona tendrá iniciativa, perseverará y obtendrá éxito (Bandura, 1987).

4.2. Mecanismos, fuentes y procesos implicados en la autoeficacia

Bandura (1987) consciente de que el poder de una teoría psicológica reside en la capacidad de definición, predicción y descubrimiento de factores que regulan interrelacionadamente la conducta humana, propuso **mecanismos, fuentes y procesos implicados en la autoeficacia**.

Los sentimientos de autoeficacia operan según los siguientes **mecanismos**: la selección de conductas, el esfuerzo y la persistencia, los pensamientos y las reacciones emocionales, así como, la producción y predicción de la conducta. Con respecto a lo antes mencionado, las diversas circunstancias de la vida, incitan a las personas a tomar decisiones y/o realizar

actuaciones destinadas al logro de los propósitos que se han planteado. Asimismo, albergan las facultades para poder enfrentar obstáculos y/o superar las circunstancias adversas con un efecto distinto sobre las que poseen altos y/o bajos sentimientos de autoeficacia; siendo determinante para gestionar, predecir e influir en los acontecimientos de los distintos ámbitos de vida.

Aun más, el sentimiento de autoeficacia puede ser desarrollado a través de **cuatro fuentes**: las experiencias de dominio, las experiencias vicarias, la persuasión social y las experiencias afectivas. Las primeras, constituyen experiencias de dominio real con una enorme implicación en la fortaleza o debilidad de las autopercepciones de eficacia. Las segundas, están referidas al modelado, que es la observación de ejecuciones realizadas por terceros. Las terceras, consisten en convencer a la persona que tiene las capacidades necesarias para lograr lo que se ha propuesto (Bandura, 1982). Y, las últimas, afectan los sentimientos de autoeficacia mediante los estados psicológicos y emocionales, positivos o negativos que tengan las personas.

Junto a los mecanismos que operan y a las fuentes de las cuales se nutre, la autoeficacia, también tiene la capacidad de activar **procesos cognitivos, motivacionales, afectivos y selectivos**. Es así como activando la cognición, las personas pueden predecir y regular los sucesos que les acontecen, donde la motivación juega un papel fundamental en la diferenciación y valoración de lo que pueden y no pueden hacer. Sumado a ello, los procesos afectivos posibilitan la identificación de las amenazas potenciales del entorno, para seleccionar las conductas más adecuadas en la consecución de sus propósitos.

El impacto de lo antes dicho marca profundas diferencias en las personas con un fuerte o un débil sentimiento de autoeficacia. Las primeras, poseen un

interés intrínseco que las hace esforzarse y perseverar pese a las dificultades; son capaces de visualizar los problemas como desafíos, oportunidades de aprendizaje y, por ende, de progreso en sus habilidades. Por su parte, las segundas carecen de compromiso; flaquean rápidamente ante las adversidades; evitan tareas complejas; huyen de los problemas y dejan de creer en sí mismas.

Dentro del ámbito físico-deportivo, esta teoría defiende el papel de los aspectos cognitivos en el proceso de determinación de la conducta humana y específicamente indica que las creencias de eficacia regulan el esfuerzo y la persistencia. Se entiende, por lo tanto, que estas creencias determinarán, en parte, el rendimiento en la ejecución de tareas motoras y podrá utilizarse como un predictor del mismo (Balaguer et al., 1995).

4.3. La influencia de la autoeficacia en la determinación personal de la acción.

La relevancia dada sobre el constructo de autoeficacia por diferentes áreas del conocimiento para la explicación del funcionamiento humano en diversos contextos, es hoy una realidad. Como señala Bandura, *“el nivel de motivación de las personas, sus estados afectivos y sus conductas responden en mayor grado a lo que creen, que a lo que es objetivamente cierto”* (Bandura, 1997, p. 2).

Se necesita tener plena confianza en la propia eficacia para poder comenzar y mantener el esfuerzo para lograr el éxito (Mone, Baker y Jeffries, 1995). Un gran conjunto de estudios dan fuerza a la formulación de Bandura de que las percepciones de autoeficacia tocan virtualmente todos los aspectos de la vida de las personas, y son un determinante crítico sobre cómo los individuos

regulan sus propios pensamientos y comportamientos (Bandura, Caprara, Barbaranelli, Pastorelli y Regalia, 2001; Holden, 1991; Multon, Brown y Lent, 1991; Stajkovic y Lee, 2001; Shaughnessy, 2004; Zhao, Seibert y Hills, 2005; Zimmerman, Kitsantas y Campillo, 2005), de manera que podemos ser creadores de nuestra propia existencia y no sólo meros productos del contexto (Bandura, 1987).

Por tanto, las creencias sobre la capacidad de uno mismo influyen de distintas formas en el funcionamiento psicosocial de individuo (Bandura, 1987).

Concretamente, estos juicios van a funcionar como un conjunto de determinantes clave a la hora de seleccionar las tareas, en el esfuerzo o persistencia a la hora de llevarlas a cabo, en los patrones de pensamiento y en las reacciones emocionales (Prieto, 2007); efectos que pasaremos a concretar un poco más detalladamente a continuación:

- *Elecciones de conductas, actividades o tareas:* el tipo de creencias de autoeficacia influirán en el tipo de tareas y conductas que se vayan a decidir realizar. La tendencia se orientará a realizar aquellas actividades sobre las que me siento más seguro y considero que sí voy a superar, y por el contrario intentaré evitar, si es posible, llevar a cabo aquellas tareas en las que dudo acerca de mis competencias y su adecuado desarrollo (Bandura, 1977, 1987). Es necesario confiar en la propia capacidad para poder encontrar motivaciones para implicarse en las tareas.

- *Esfuerzo y grado de persistencia ante las tareas:* los juicios de autoeficacia determinarán, en parte, la cantidad de esfuerzo empleado y el periodo de tiempo en el que se persista en la tarea, a pesar de las posibles

situaciones adversas y obstáculos que puedan surgir (Bandura, 1987). A mayor sentido de eficacia, esfuerzos más intensos se llevarán a cabo para dominar las actividades (Schunk, 1984).

- *Patrones de pensamiento y reacciones emocionales:* Como dice Bandura (1987), “la opinión de las personas acerca de sus propias capacidades influyen en sus patrones de pensamiento y reacciones emocionales durante las interacciones con el medio” (p. 419). Una autoeficacia alta favorecerá el sentimiento de seguridad personal a la hora de enfrentarse a determinadas tareas; por el contrario, una baja autoeficacia puede llegar a crear estrés y perturbar la utilización eficaz de las competencias.

Asimismo, esta influencia de los juicios de capacidad sobre el comportamiento, no es directa, sino que éstos están mediados por procesos cognitivos, motivacionales, afectivos y de selección, que operan usualmente de manera combinada (Bandura, 1987). Cuatro procesos psicológicos básicos sobre los que las creencias de autoeficacia producen los siguientes efectos:

1. Procesos cognitivos.

La percepción de autoeficacia afecta a los patrones de pensamiento, favoreciendo o inhibiendo la ejecución de determinadas conductas. Muchos cursos de acción se organizan en un principio en el pensamiento, anticipando posibles escenarios. Las creencias de autoeficacia van a influir en el modo en que las personas construyen situaciones y en estos tipos de anticipaciones que realizan: mientras que un sentido de eficacia firme tenderá a visualizar escenarios de éxito, establecer metas retadoras; aquellas personas que duden de su eficacia visualizarán escenarios de fracaso, consideraran las situaciones inciertas como riesgos y su motivación y desempeño de la tarea se verá

negativamente afectada (Bandura, 1995). Es difícil lograr lo pretendido si al tiempo hay que luchar contra las dudas sobre uno mismo.

Por tanto, hablamos de efectos sobre el establecimiento de metas personales, y sobre la importante función que tiene en el pensamiento que nos capacita para predecir situaciones y controlar el impacto de éstas en nuestras vidas (Bandura, 2001).

2. Procesos motivacionales.

Las percepciones de autoeficacia juegan un papel esencial en la autorregulación de la motivación. Siendo a nivel cognitivo de donde parten una gran parte de las motivaciones personales, logrando motivarnos a nosotros mismos y dirigir nuestras acciones de manera anticipada por medio de pensamientos que nos permiten ir prediciendo lo que se puede realizar y sus probables resultados (Bandura, 1999).

Existen tres tipos de motivadores cognitivos sobre los que se han elaborado diferentes teorías:

- *Las atribuciones causales:* Las creencias de eficacia personal influyen sobre las atribuciones causales de éxito y fracaso afectando a la motivación, al desempeño y a las reacciones afectivas. Personas que se consideren a sí mismas altamente eficaces atribuirán sus fracasos a causas controlables como el esfuerzo, mientras que aquellas que se consideren ineficaces atribuirán los fracasos a su escasa habilidad.

- *Las expectativas de resultado:* Las personas actúan en función de lo que consideran que pueden o no hacer, pero también de si consideran que sus acciones les llevarán a alcanzar lo que pretenden.
- *La representación de metas:* Las creencias de autoeficacia van a determinar las metas que se planteen las personas. Las personas guiarán su conducta y crearán incentivos para persistir hasta lograr lo que pretenden.

3. Procesos afectivos

La autoeficacia percibida para ejercer control sobre los estresores juega un rol imprescindible en la activación de la ansiedad (Bandura, 1991). En definitiva, va a desempeñar un “papel muy importante en la autorregulación de los estados afectivos, en la naturaleza e intensidad de las experiencias emocionales, a través de tres modos principales: el ejercicio de control personal sobre el pensamiento, sobre la acción y sobre el afecto” (Prieto, 2007).

4. Procesos de selección.

La toma de decisiones constituye un proceso esencial a lo largo de la vida, y las creencias de autoeficacia son una variable clave. Escogiendo los tipos de actividades y situaciones en los que nos sentimos más capaces, intentando evitar aquellas que puedan sobrepasar nuestras competencias. A parte de estos cuatro procesos mediadores y a pesar de estar demostrada la relación que los juicios sobre autoeficacia tienen en la conducta, existen otros determinados factores (Bandura, 1987), a tener en cuenta, que pueden también influir en la intensidad de esta relación como:

- *Falta de incentivos y aspectos del entorno que limitan el rendimiento.*
- *Percepción desajustada entre las propias creencias y destrezas reales.*

- *Percepción desajustada de las propias capacidades:* sobrevaloración o infravaloración de las capacidades, de manera que lleva a las personas a implicarse en tareas que están más allá de sus propias competencias, por lo que la relación entre los juicios de autoeficacia y la conducta subsiguiente es confusa y errónea (Torre, 2007).

- *El tiempo y efecto de las experiencias de competencia personal:* una autoeficacia fuertemente consolidada, producto del tiempo y de las experiencias vividas, será resistente al cambio y altamente predecibles.

Además de los factores anteriores, como señala Bandura (1977, 2006), las repercusiones que estas expectativas tengan en la actuación personal, también diferirán en cuanto a las dimensiones de magnitud, fuerza y generalidad.

- *Magnitud:* El grado de dificultad y complejidad de la tarea que una persona se cree capaz de afrontar (bajo, moderado o alto). Por ello, dependiendo de este nivel de dificultad las expectativas de eficacia de cada persona pueden variar.

- *Fuerza:* Grado de seguridad de la persona para realizar la tarea en función de su magnitud. Es decir, si el juicio que hace la persona sobre la magnitud de la tarea es fuerte o débil, lo que implicará una mayor o menor perseverancia en el esfuerzo, y en cómo afrontará o no posibles dificultades o experiencias negativas. A mayor sentimiento personal de autoeficacia, mayor será la perseverancia y las probabilidades de desempeñar exitosamente la actividad elegida (Bandura, 2001).

- *Generalidad:* Generalización del sentimiento de eficacia personal a otros ámbitos de actividad, es decir, va en función de que el sentimiento de autoeficacia sea más o menos generalizado, que se circunscriba más o menos a una tarea o a un ámbito generalizado. Algunas de las experiencias personales

pueden favorecer creencias específicas hacia una determinada tarea, mientras que otras van a llegar a generar creencias más generales acerca de la propia capacidad.

Es decir, las personas, atendiendo a su alta o baja autoeficacia, podrán sentirse más o menos capaces y ser más o menos perseverantes para desempeñar un amplio abanico de actividades, o únicamente en algún dominio específico, así como considerarse más o menos capaces de afrontar tareas de diferentes niveles de dificultad (Bandura, 2006).

En definitiva, debido a todas estas influencias y efectos constatados, el constructo de autoeficacia propuesto por Albert Bandura ha despertado el interés de investigadores de diferentes áreas del conocimiento, con gran repercusión en el escenario internacional. Suscitando investigaciones en ámbitos tan diversos como la salud, el deporte, las organizaciones, etc. entre ellos el de la psicología educativa. En esta área se ha considerado como una de las variables personales más relevantes debido a su papel mediador clave en la práctica educativa (Cartagena, 2008; Pantí, 2008; Pajares y Schunk, 2001; Schunk y Miller, 2002; Torre, 2007; Zimmerman y Bandura, 1994).

La autoeficacia posee un gran poder explicativo y predictivo de la cognición, la motivación y del comportamiento (Azzi et al., 2006), quizás el mejor de entre todos los constructos motivacionales del comportamiento de las personas (Graham y Weiner, 1996).

5. Motivación

Autodeterminada

5.1. Teoría de la Autodeterminación

5.1.1. Teoría de la Evaluación Cognitiva

5.1.2. Teoría de la Integración Orgánica

5.1.3. Teoría de la Orientación de Causalidad

5.1.4. Teoría De Las Necesidades Básicas

5.1.5. Teoría de los Contenidos de Meta

5.1.6. Teoría de Motivación de las Relaciones

5.2. Modelo Jerárquico de la Motivación Intrínseca y Extrínseca

5.4. Perfiles motivacionales



UNIVERSIDAD
DE MÁLAGA

5. MOTIVACIÓN AUTODETERMINADA

La **motivación** es un aspecto de gran relevancia en las diversas áreas de la vida, entre ellas la educativa, ya que orienta las acciones convirtiéndose en un elemento central que conduce hacia lo que la persona realiza y hacia qué objetivos se dirige (Naranjo, 2009). Constituye un condicionante decisivo del aprendizaje y el rendimiento, por lo que profundizar en su estudio es siempre importante (Mas y Medinas, 2007), siendo uno de los conceptos más determinantes en el contexto educativo (Núñez, Martín-Albo, y Navarro, 2005). Ha sido un asunto central y constante en el campo de la psicología, dado que se encuentra en el corazón de la regulación biológica, cognitiva y social (Deci y Ryan, 2000). Por lo que se trata de un motivo central de numerosas teorías tratadas desde diferentes enfoques.

De acuerdo con Santrock (2002), son **tres las perspectivas** fundamentales sobre las que se ha estudiado la **motivación**: la **conductista**, la **humanista** y la **cognitiva**. La perspectiva **conductual** enfatiza que las recompensas motivan la conducta y dirigen la atención de las personas hacia acciones adecuadas y la distancian de las inadecuadas. La perspectiva **humanista** subraya la capacidad humana para crecer, las cualidades personales y la libertad de elección. La perspectiva **cognitiva** enfatiza en las ideas y considera que lo que la persona piensa que puede ocurrir es importante porque determina lo que ocurre.

A partir de los años setenta Edward L. Deci, pionero en el estudio de la motivación humana junto con Richard M. Ryan, comenzaron a vislumbrar un

camino diferente en el estudio de la motivación, dando como resultado la **Teoría de la Autodeterminación** (Deci y Ryan, 1980, 1985; Ryan y Deci, 2000).

5.1. Teoría de la Autodeterminación

Se trata de una macro-teoría que analiza el grado en que las personas realizan sus acciones al nivel más alto de reflexión y se comprometen en las acciones con un sentido de elección (Deci y Ryan, 1985). Recientemente, Deci y Ryan (2012) la definieron como una teoría empírica de la motivación humana y la personalidad en los contextos sociales, que distingue entre motivación autónoma y controlada. Se centra, por tanto, en analizar el origen de la motivación y cómo ésta puede dar lugar a diferentes consecuencias cognitivas, conductuales, y afectivas en la vida de las personas. Utiliza métodos empíricos tradicionales mientras emplea una metateoría organísmica que enfatiza la importancia de la evolución de los recursos humanos internos para el desarrollo de la personalidad y la autorregulación de la conducta (Ryan, Kuhl, y Deci, 1997), así como la relación del desarrollo y funcionamiento de la personalidad dentro de los contextos sociales. Muy respaldada por los numerosos estudios realizados en el campo de la educación durante las últimas tres décadas, especialmente en Enseñanza Primaria y Secundaria (Ryan y Stiller, 1991; Sheldon y Biddle, 1998) por su carácter integrador y por centrarse en una persona que disfruta, que se interesa y que obtiene satisfacción en el desarrollo de la tarea, una persona más autorrealizada, más competente y más autodeterminada (Csikszentmihalyi, 2003).

A través de las investigaciones relacionadas durante las últimas décadas y con el fin de poder dar respuesta a fenómenos motivacionales surgidos, esta

teoría general de la motivación y la personalidad es completada por seis subteorías: teoría de la **evaluación cognitiva**, teoría de **integración orgánica**, teoría de las **orientaciones de causalidad**, teoría de **necesidades básicas**, la teoría de los **contenidos de meta** y la teoría de **relación con los demás**.

5.1.1. Teoría de la Evaluación Cognitiva

Uno de los factores externos está representado por el contexto social, de tal manera que se establece una relación entre los contextos sociales que promueven sentimientos de competencia durante la acción y el aumento de la motivación intrínseca (Ryan y Deci, 2000). Estos sentimientos de competencia deben ir unidos a sentimientos de autonomía para que exista un aumento en la motivación intrínseca, lo que conduce a otro factor externo representado por la percepción de un “locus interno de causalidad” (De Charms, 1968). Por lo que, la posibilidad de elección, el reconocimiento de los sentimientos, y las oportunidades para la auto-dirección aumentarán la motivación intrínseca, generando una mayor sensación de autonomía (Deci y Ryan, 1985). No sólo las recompensas tangibles disminuyen la motivación intrínseca, conduciendo hacia la percepción de un “locus” externo de causalidad sino que también las amenazas, las fechas límite, las presiones y las metas impuestas (Deci y Ryan, 2000). El otro factor externo, es la relación con los demás, que está relacionado con el aumento o disminución de la motivación intrínseca, ya que se ha demostrado que un entorno en el que exista una buena relación con otras personas aumentará la motivación intrínseca.

Bieg, Backes, y Mittag (2011) afirman que la motivación intrínseca de los estudiantes se relacionó positivamente con el soporte de autonomía y cuidado del profesor, comparando estos resultados con la constatación de que la calidad

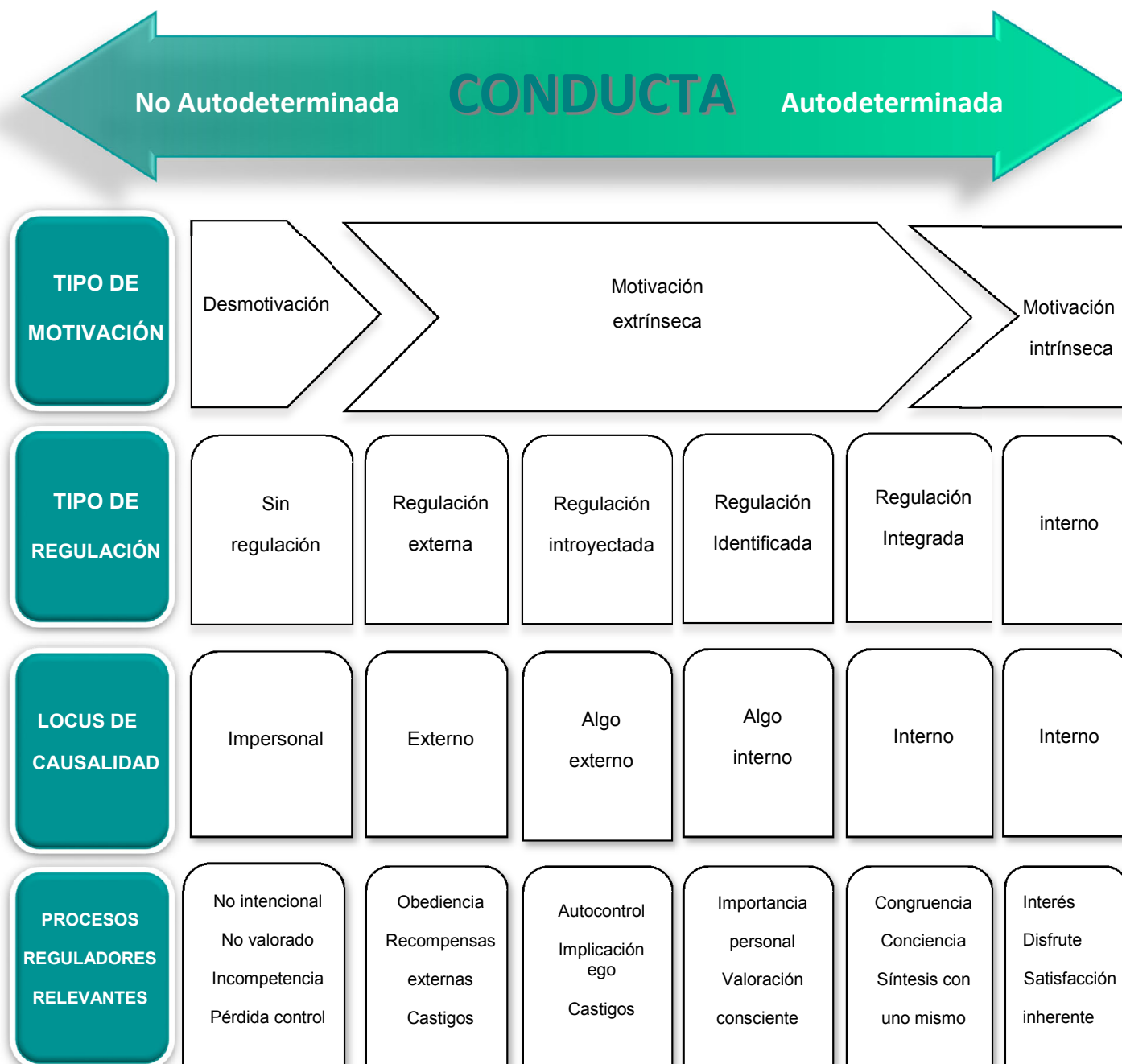
de las relaciones interpersonales entre docentes y estudiantes adopta un papel relevante en la motivación intrínseca de los estudiantes (Furrer y Skinner, 2003).

5.1.2. Teoría de la Integración Orgánica

Establece que la motivación es un continuo caracterizado por diferentes niveles de autodeterminación de la conducta. Este continuo de la motivación abarca desde la conducta no-autodeterminada, hasta la conducta autodeterminada. El recorrido de un tipo de conducta a otra abarca **tres tipos fundamentales de motivación**, de tal forma que de más a menos autodeterminada encontramos la motivación intrínseca, la motivación extrínseca y la desmotivación. A continuación se describen los diferentes niveles de motivación propuestos por Deci y Ryan (1985, 2000, 2002) (Figura 6).

La **motivación intrínseca** supone el compromiso de un estudiante con una actividad por el placer y el disfrute que le produce, por tanto, el desarrollo de la actividad en sí constituye el objetivo y la gratificación, suscitando también sensaciones de competencia y autorrealización (Deci, 1975; Deci y Ryan, 1985). Este constructo describe la inclinación natural hacia la asimilación, la maestría, el interés espontáneo y la exploración, que es tan esencial para el desarrollo social y cognitivo y que representa el principal origen del placer y la vitalidad a lo largo de la vida (Csikszentmihalyi y Rathunde, 1993). Esta motivación intrínseca se sostiene a través de la competencia de la persona y sus creencias de eficacia (Bandura, 1999), de manera que una persona intrínsecamente motivada se siente competente y eficaz manteniendo el interés por la actividad y las necesidades de competencia y autorrealización incluso después de haberse alcanzado la meta (el estudiante muestra interés por aprender porque considera interesante la tarea de aprendizaje).

Figura 6. Continuo de autodeterminación mostrando los tipos de motivación con sus estilos de regulación, el locus de causalidad y los procesos correspondientes (Deci y Ryan, 2000; Ryan y Deci, 2000).



Pelletier et al. (1995) y Vallerand (1997) propusieron tres tipos de motivación intrínseca denominados motivación intrínseca **hacia el conocimiento** (por eje mplo, sentir satisfacción al aprender cosas nuevas o al ampliar conocimientos sobre algo que al estudiante le resulta interesante),

motivación intrínseca **hacia las experiencias estimulantes** (por ejemplo, voy al instituto porque realmente me gusta asistir a clase) y motivación intrínseca **hacia el logro** (por ejemplo, sentir satisfacción al ir superando actividades académicas difíciles).

La **motivación extrínseca**, ordenada de mayor a menor autodeterminación, está compuesta por la **regulación integrada**, la **regulación identificada**, la **introyección** y la **regulación externa** (Deci y Ryan, 1985, 2000, 2002; Ryan, 1995).

El primer tipo de motivación extrínseca es la **regulación externa**. Es la forma menos autodeterminada de motivación extrínseca, y por tanto, la de mayor contraste con la motivación intrínseca. La conducta se realiza para satisfacer una demanda externa o por la existencia de premios o recompensas. Las personas experimentan la conducta sintiéndose controlados o alienados (Deci y Ryan, 2000). La regulación externa constituye la búsqueda de recompensas o evitación de castigos (Ryan y Deci, 2000). Esta forma de regulación se caracteriza por tener un locus de control externo (por ejemplo, el estudiante que cursa sus estudios sólo para obtener el título y encontrar mejor trabajo).

El segundo tipo de motivación extrínseca es la **regulación introyectada**, también llamada introyección o regulación auto-ejecutada. Este tipo de regulación es la menos autodeterminada de los tres tipos de regulación interiorizada. Establece reglas para la acción asociadas con expectativas de autoaprobación, evita sentimientos de culpabilidad y ansiedad y logra mejoras del ego tales como el orgullo (Ryan y Deci, 2000). Los motivos de participación en una actividad son principalmente el reconocimiento social, las presiones internas o los sentimientos de culpa llegando a ejercer presión sobre sí mismo

para regular su propio comportamiento (por ejemplo, el estudiante que al realizar bien sus tareas se siente bien consigo mismo o cursa sus estudios para demostrar que es una persona inteligente; el docente que se involucra en su labor para no estar mal sino lo hiciera).

El tercer nivel de regulación dentro del continuum de la motivación propuesto por Deci y Ryan es la **regulación identificada** (por ejemplo, el docente que se involucra en su labor porque es importante para el éxito académico de sus estudiantes o porque le permite alcanzar objetivos que considera relevantes; el estudiante que cursa sus estudios porque le permitirá acceder al mercado laboral en el ámbito que más le agrada o porque cree que podrá mejorar su competencia profesional). La conducta es altamente valorada y la persona la juzga como importante, realizando libremente la actividad aunque esta no sea agradable (Carratalá, 2004). Con esta regulación los comportamientos resultan autónomos, pero la decisión de realizar una actividad en concreto viene dada por una serie de beneficios externos y no por el placer y la satisfacción inherente a la propia actividad (Ntoumanis, 2001, 2002; Sarrazín, Vallerand, Guillet, Pelletier, y Cury 2002; Spray y Wang, 2001; Standage y Treasure, 2002; Wang y Biddle, 2001). Cuando una persona se identifica con la acción o el valor que expresa, existe un alto grado de autonomía percibida (Deci y Ryan, 2002; Ryan y Deci, 2000).

El último nivel de regulación es el de la **regulación integrada**. Es la forma más autodeterminada de regulación interiorizada, en la que la conducta se realiza libremente y varias identificaciones son asimiladas y organizadas significativa y jerárquicamente (por ejemplo, el docente que se involucra en su labor porque está de acuerdo con su forma de vida o le permite sentir que

enseñar es parte de quien es). La regulación integrada comparte aspectos de la motivación intrínseca, pero sigue siendo una forma de motivación extrínseca ya que no se actúa por el placer inherente de la actividad (Deci y Ryan, 2000). La desmotivación es la falta absoluta de motivación, tanto intrínseca como extrínseca (por ejemplo, el estudiante que siente que cursar sus estudios es una pérdida de tiempo o que no le sirve para nada; el docente que no es capaz de ver el propósito de su tarea o ya no la cree importante). Correspondería al grado más bajo de auto-determinación.

La **desmotivación** hace referencia a la falta de intencionalidad para actuar (Deci y Ryan, 1985; Koestner, Losier, Vallerand, y Carducci, 1996), es el resultado de no valorar una actividad (Ryan, 1995) o de no sentirse competente para realizarla (Bandura, 1989).

5.1.3. Teoría de la Orientación de Causalidad

En esta teoría se señalan las diferencias individuales de las personas y la tendencia hacia el comportamiento autodeterminado. Deci y Ryan (2000), describen **tres tipos de orientaciones causales** que guían la regulación de las personas: la orientación de **autonomía**, la orientación de **control** y la orientación **impersonal**.

La **orientación de autonomía** implica regular el comportamiento atendiendo a la propia iniciativa de la persona con un alto grado de capacidad de elección, de iniciación y de la conducta, con un predominio del locus de control interno. Organizan sus acciones basándose en sus metas personales e intereses, y se encuentran intrínsecamente motivados.

La **orientación al control** implica orientarse hacia las directrices que indican cómo comportarse, y se asocia positivamente con la autoconciencia pública y la tendencia a sentirse presionado, no mostrando una relación positiva con el bienestar. Cuando predomina esta orientación, las personas realizan la conducta porque ellos piensan que “deben hacerla”. Por último, la **orientación impersonal** incluye a las personas que experimentan su conducta más allá del control intencional de la misma (asociada con un locus externo). Las personas con predominio de esta orientación tienden a creer que son incapaces de regular su conducta de forma fiable para conseguir los resultados esperados, se sienten incompetentes e incapaces para dominar las situaciones y experimentan las tareas como algo dificultoso. Este tipo de orientación está a menudo en relación con los sentimientos depresivos o la ansiedad fuerte. La desmotivación y la orientación de causalidad impersonal surgen por la falta de satisfacción de las necesidades psicológicas básicas. Los resultados de las investigaciones muestran que las diferentes orientaciones predicen los estilos de regulación (Vallerand, 1997).

5.1.4. Teoría De Las Necesidades Básicas

En la Teoría de la Autodeterminación, las necesidades especifican los aspectos psicológicos innatos y esenciales para el crecimiento psicológico continuado, la integridad y el bienestar (Deci y Ryan, 2000). Estas necesidades constituyen los mediadores psicológicos que influirán en los tres principales tipos de motivación que a su vez influirán sobre la personalidad o los aspectos afectivos. Tras las investigaciones empíricas realizadas en el marco de la Teoría de la Autodeterminación, Deci y Ryan identificaron **tres necesidades básicas humanas**: necesidad de **competencia** (Harter, 1978), necesidad de **relación**

con los demás (Baumeister y Leary, 1995), y necesidad de **autonomía** (De Charms, 1968; Deci, 1975). Son esenciales para facilitar el óptimo funcionamiento de las tendencias naturales, para el crecimiento y la integración, así como para el desarrollo social y el bienestar personal (Deci y Ryan, 2000).

La **percepción de autonomía** se da cuando la persona se siente causante de su propia conducta (Deci y Ryan, 1985) comprende los esfuerzos de las personas por ser el agente, por sentirse el origen de sus acciones consiguiendo así que se involucren más en el aprendizaje, ya que los temas y las actividades están estrechamente relacionados con sus intereses y valores (León, Domínguez, Núñez, Pérez, y Martín-Albo, 2011). Se trata de un deseo de experimentar un “locus” interno de causalidad.

La **percepción de competencia** se da cuando uno se siente eficaz con su conducta. Es cercana a la autoeficacia y puede reconocerse cuando una persona emprende nuevas tareas que le suponen un desafío y trata de dominarlas (Domènech y Gómez, 2011). Trata de controlar el resultado y experimentar eficacia en las interacciones con el medio.

La **percepción de relación con los demás**, se produce cuando la persona se siente comprendida y vinculada con los demás haciendo también el esfuerzo por establecer relaciones cercanas y seguras y preocuparse por los otros (Reeve, Deci, y Ryan, 2004). Hace referencia al esfuerzo por relacionarse y preocuparse por otros, así como sentir que los demás tienen una relación auténtica contigo, y experimentar satisfacción con el mundo social. Esta necesidad se define a través de dos dimensiones, sentirse aceptado e intimar con los demás (Ryan, 1991).

Estas necesidades explican las condiciones necesarias para la salud psicológica o bienestar y su satisfacción está relacionada con un funcionamiento más positivo. Las investigaciones indican que cada una de ellas juega un papel importante para el desarrollo y la experiencia óptima, así como para el bienestar en la vida diaria (Ryan y Deci, 2000), de manera que ninguna puede ser frustrada sin consecuencias negativas, por lo que resulta necesaria la satisfacción de las tres necesidades psicológicas básicas.

Además, son muchas las investigaciones que sustentan la importancia de generar un clima que favorezca la satisfacción de las tres necesidades psicológicas básicas ya que proporcionará en el estudiante una mayor motivación intrínseca (Rakoczy, Klieme, y Pauli, 2008; Reeve et al., 2004a; Roth, Assor, Kanat-Maymon, y Kaplan, 2007; Vansteenkiste, Lens, y Deci, 2006) y mayor rendimiento académico (Reis, Sheldon, Gable, Roscoe, y Ryan, 2000; Sheldon, Ryan, y Reis, 1996; Sheldon, Elliot, Kim, y Kasser, 2001). En la medida en la que estas necesidades psicológicas se satisfagan, se desarrollarán formas de motivación más o menos auto-determinadas. Según Moreno, González-Cutre, Martín-Albo, y Cervelló (2010), es más probable que la persona alcance la motivación intrínseca (acción promovida por el disfrute obtenido durante la actividad) en aquellas situaciones en las que se permita la autonomía, se garantice la consecución de los objetivos establecidos (competencia) y se fomente la cohesión del grupo (relación con los demás). La diversión, referida al grado de bienestar (pasarla bien) que los estudiantes experimentan en las clases (Calvo, Miguel, Marcos, Oliva, y Alonso, 2012), es importante en la investigación de la EF ya que se ha demostrado que es un excelente predictor sobre la

participación en actividades físicas (Gómez, Gámez y Martínez, 2011). Es decir, el aprendizaje sería más significativo y exitoso si los

estudiantes se mostraran motivados intrínsecamente (Reeve et al., 2004a; Reeve, Ryan, Deci, y Jang, 2007). Diferentes trabajos (Ryan y Conell, 1989; Vallerand, Blais, Brière, y Pelletier, 1989) mostraron que la regulación identificada e intrínseca de la conducta se relacionaba con la percepción de autonomía y satisfacción del estudiante en la clase, mientras la regulación externa e introyectada estaban relacionadas con la percepción de control y ansiedad, por lo que los contextos sociales que transmiten sentimientos de competencia favorecen la motivación intrínseca cuando van acompañados de la sensación de autonomía.

5.1.5. Teoría de los Contenidos de Meta

Surge de las diferencias entre las metas intrínsecas y extrínsecas y su impacto en la motivación y el bienestar de la persona. Las metas son vistas como maneras diferentes de satisfacer las necesidades básicas, por lo tanto, están asociadas de forma distinta al bienestar. Las metas extrínsecas tales como el éxito financiero, la apariencia, la fama, la popularidad, han sido contrastadas con las metas intrínsecas tales como la comunidad, las relaciones cercanas, y el crecimiento personal, mostrando mayores probabilidades de estar asociadas a bajos niveles de bienestar y mayores niveles de malestar.

5.1.6. Teoría de Motivación de las Relaciones

La relación es una de las tres necesidades psicológicas básicas y tiene que ver con el desarrollo y mantenimiento de las relaciones personales cercanas, tales como mejores amigos y parejas, así como la pertinencia a grupos. Esta mini-teoría tiene que ver con estas y otras relaciones, y postula que una cierta

cantidad de estas interacciones, no sólo es deseable para la mayoría de la gente, sino que es esencial para su ajuste y bienestar, porque las relaciones proporcionan satisfacción de la necesidad de relacionarse. Sin embargo, la investigación muestra que no sólo es necesario estar satisfecho en las relaciones de alta calidad, sino que se necesita tener también satisfecho la autonomía y, en menor medida, la necesidad de la competencia. De hecho, las relaciones personales de más calidad son aquellas en las que cada persona es compatible con la autonomía, la competencia y las necesidades de la relación de la otra persona.

5.2. Modelo Jerárquico de la Motivación Intrínseca y Extrínseca

A partir de la Teoría de la Autodeterminación, Vallerand (1997, 2001) desarrolló el **Modelo Jerárquico de la Motivación Intrínseca y Extrínseca** (Figura 7). Este modelo supone un avance en el estudio de la motivación, estableciendo **tres niveles jerárquicos donde la motivación** (motivación global, contextual y situacional) podría verse afectada, estando relacionados unos niveles con otros. A continuación delimitaremos estos niveles:

- La motivación en el **nivel situacional**:

El nivel situacional representa el *nivel más bajo* en la jerarquía. La motivación situacional hace referencia a la *motivación que los individuos experimentan cuando están comprometidos en una actividad en un momento presente*, es un estado motivacional más que un rasgo.

- La motivación en el **nivel contextual**:

La motivación en el *segundo nivel*, representa las *orientaciones motivacionales hacia un contexto específico*. Por contexto, nos referimos a “una esfera determinada de la actividad humana” (Emmons, 1995). Ejemplos de contextos sociales son la educación, el trabajo, las relaciones interpersonales y el deporte. Es importante incorporar el nivel contextual dentro del presente modelo por, al menos, dos razones: por un lado, porque refleja un hecho básico, la orientación motivacional de la gente puede variar drásticamente de un contexto a otro (Graef, Csikszentmihalyi y Gianinno, 1983), una persona puede estar intrínsecamente motivada hacia el colegio y las actividades interpersonales, pero extrínsecamente motivada hacia el deporte; por otro lado, porque la motivación contextual está más sujeta a variaciones que la motivación global y por tanto, es más probable que ésta sea más útil para explicar y predecir cambios en los resultados que puedan tener lugar en los contextos específicos.

- La motivación en el **nivel global**:

La motivación en el nivel global es una orientación motivacional general para interactuar con el medio de una forma intrínseca, extrínseca o “no motivada”. Este nivel global puede identificarse como la representación de la personalidad en la investigación de la motivación intrínseca y extrínseca. Así pues, una persona puede ser descrita como un individuo con una orientación global de la motivación intrínseca, porque es el tipo de persona que generalmente participa en actividades porque las disfruta y por tanto normalmente orientaría a esta persona a interactuar con el medio que la rodea por razones intrínsecas.

La investigación del nivel global generalmente ha relacionado las evaluaciones globales de la motivación intrínseca y extrínseca y la amotivación con los resultados adaptables en contra de los resultados ajustables inadaptables, concretamente se encontró que los tres tipos de motivación intrínseca global y la regulación identificada estaban positivamente asociados con la satisfacción en la vida, mientras que la regulación externa y la amotivación estaban negativamente relacionados con ella (Deci y Ryan, 1985, Guay, Blais, Vallerand, y Pelletier, 1996). Asimismo, la motivación global está positivamente relacionada con la motivación contextual en el ejercicio, mostrando que cuanto más autodeterminada es la motivación global, más autodeterminada es la motivación contextual hacia el ejercicio (Blanchard y Vallerand, 1998).

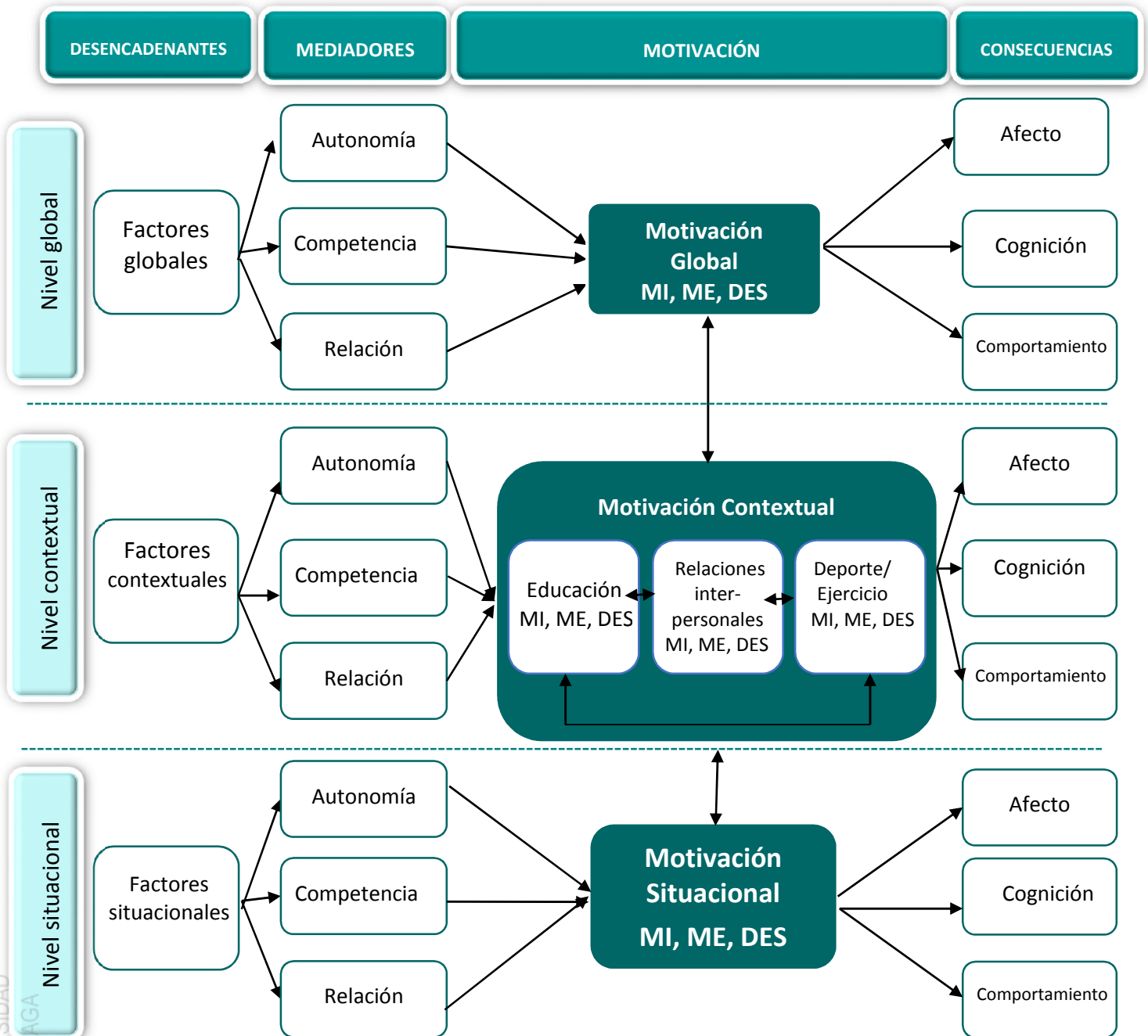
Así, el **Modelo Jerárquico de la Motivación Intrínseca y Extrínseca** relaciona diferentes constructos a través de una serie de postulados y corolarios que, basándonos en González-Cutre, Martínez, Gómez y Moreno (2010), se describen a continuación:

- Postulado 1. Un completo análisis de la motivación debe tener en cuenta la motivación intrínseca, la motivación extrínseca y la desmotivación.
- Postulado 2. Existen tres niveles de motivación: **global** (motivación general de una persona), **contextual** (orientación general hacia un contexto específico como la actividad física), y **situacional** (motivación que se tiene durante el desarrollo de una actividad particular).
- Postulado 3. La motivación es determinada por factores sociales como el clima motivacional transmitido por el entrenador (profesor), y cada uno de los

niveles puede influir en el nivel inferior más próximo, así la motivación global puede influir en la motivación contextual, y ésta en la situacional.

- Corolario 3.1. La motivación es determinada por factores sociales, tanto a nivel global, como contextual y situacional.
 - Corolario 3.2. Las percepciones de competencia, autonomía y relación con los demás, median el efecto de los factores sociales sobre la motivación.
 - Corolario 3.3. La motivación en un nivel está influida por la motivación del nivel superior.
-
- Postulado 4. Del mismo modo, la motivación en un nivel inferior influye en la motivación de un nivel superior. De tal manera que la mejora de las variables a nivel situacional (clase) puede tener importantes consecuencias a nivel contextual (educación física) y global (vida en general), debido a que, como hemos mencionado anteriormente, la motivación experimentada en un nivel puede influir en el inmediatamente superior
 - Postulado 5. La motivación lleva a una serie de consecuencias importantes.
- Corolario 5.1. Las consecuencias positivas disminuyen desde la motivación intrínseca a la desmotivación.
 - Corolario 5.2. Las consecuencias motivacionales existen a los tres niveles.

Figura 7. Modelo Jerárquico Motivación Intrínseca y Extrínseca (Vallerand, 1997, 2001).



Nota: MI. Motivación intrínseca; ME: Motivación extrínseca; DES: desmotivación

5.3. Marco de la dialéctica

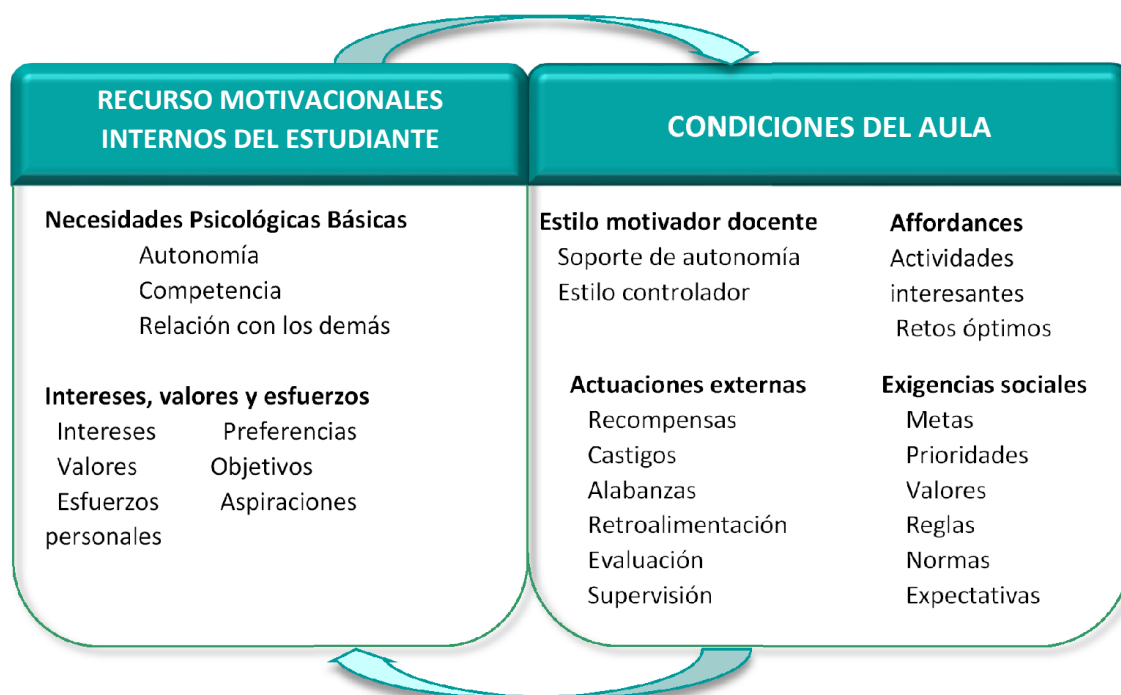
La Teoría de la Autodeterminación asume que todos los estudiantes, poseen tendencias inherentes de crecimiento y necesidades psicológicas que proporcionan una base motivacional para su funcionamiento óptimo, para el compromiso académico, el desarrollo social y el bienestar personal (Deci y Ryan, 1985, 1991; Ryan y Deci, 2000, 2002). Además confirma que los estudiantes están siempre en activo intercambio con su entorno de clase y, por tanto, necesitan ser apoyados por los recursos del entorno para nutrir sus recursos motivacionales internos.

La motivación interna del estudiante y las influencias que rodean al entorno de la clase, son dinámicas e interactivas (Reeve et al., 2004a; Reeve, 2006). En la medida que las actividades de clase y el apoyo a estos recursos internos se den, el resultado será la síntesis dialéctica, obteniendo el estudiante mayor autonomía. Pero, si por el contrario, esta síntesis dialéctica se viera afectada con una regulación externa por ejemplo, los resultados del estudiante serían menos óptimos (Reeve, 2006). En definitiva, los estudiantes tienen unos recursos internos motivacionales que las condiciones de clase pueden favorecer o frustrar.

Los estudiantes que participan de forma proactiva a los desafíos planteados en clase, nutriendo así sus recursos motivacionales internos, aumentan su compromiso y favorecen así la calidad del clima de aula en el que aprenden. La participación activa de los estudiantes en una actividad de enseñanza-aprendizaje es una expresión de su motivación interna, que satisface sus necesidades. Pero estas necesidades pueden verse frustradas por el ambiente de una clase o un contexto, que controla o debilita la motivación

autónoma del estudiante produciéndose formas de motivación extrínseca, como, la regulación introyectada y la regulación externa, desmotivación y/o problemas de comportamiento. En esta dialéctica, las circunstancias cambian constantemente (Reeve, 2006) (Figura 8).

Figura 8. Marco de la dialéctica. Modificado de Reeve (2006)



5.4 Perfiles motivacionales

En los últimos años ha crecido el interés de los investigadores por realizar estudios sobre los perfiles motivacionales de los estudiantes de EF desde distintos marcos teóricos motivacionales al objeto de comprobar sus postulados y consecuencias motivacionales (Carr, 2006; Haerens, Kirk, Cardon, Bourdeaudhuij, y Vansteenkiste, 2010; Moreno, Hellín, Hellín, Cervelló, y Sicilia, 2008; Wang y Biddle, 2001; Wang, Chatzisarantis, Spray, y Biddle, 2002).

En clases de EF con adolescentes de 14 y 16 años, Ntoumanis (2002) estableció sólo tres perfiles motivacionales, de tal forma que los dos últimos se fusionaron en uno. Así los resultados reflejaron un perfil autodeterminado, con altos niveles de motivación intrínseca e identificación y bajos de regulación externa y desmotivación, caracterizado por mucho esfuerzo y disfrute, poco aburrimiento y una percepción de aprendizaje cooperativo; un perfil con puntuaciones moderadas en las diferentes formas de motivación, caracterizado por niveles moderados de esfuerzo, disfrute, aburrimiento, percepción de aprendizaje cooperativo y de reconocimiento desigual; y un perfil con puntuaciones bajas en motivación intrínseca, identificación, e introyección y altos niveles de regulación externa y desmotivación, caracterizado por un gran aburrimiento, poco esfuerzo y disfrute, baja percepción de aprendizaje cooperativo y una percepción relativamente alta de reconocimiento desigual.

En el contexto español, Moreno, et al. (2006) encontraron resultados similares a otros trabajos realizados en clases de EF, aunque este estudio medía también la valoración de los estudiantes de la importancia y utilidad de la EF. Del análisis de datos se obtuvieron tres perfiles motivacionales, denominados “perfil autodeterminado”, “perfil no autodeterminado” y “perfil con motivación intermedia”. El “perfil autodeterminado” mostró puntuaciones altas en motivación intrínseca, percepción de clima tarea y satisfacción de las necesidades psicológicas básicas de competencia, autonomía y relación con los demás, así como puntuaciones bajas en desmotivación. Además presentaba los valores más elevados en práctica deportiva extraescolar e importancia concedida a la EF, estando compuesto por un mayor número de chicos. El “perfil no autodeterminado” reflejó sus valores más altos en la percepción de un clima ego

y en la desmotivación, siendo la motivación intrínseca y extrínseca bajas. Este grupo, compuesto por un mayor número de chicas era el que menos practicaba actividad física de forma extraescolar y el que menos valoraba la EF. El “perfil con motivación intermedia” reflejó puntuaciones medias en motivación intrínseca y extrínseca y alta desmotivación (mayor que la del segundo perfil), así como una baja satisfacción de la necesidad de relación y estaba compuesto por un mayor número de chicos.

En EF, Yli-Piipari, Watt, Jaakkola, Liukkonen, y Nurmi (2009) analizaron los diferentes perfiles motivacionales de una muestra de 429 estudiantes, basándose en la teoría de la autodeterminación y su relación con el disfrute, la ansiedad estado y el esfuerzo en la práctica deportiva. El análisis de conglomerados identificó dos perfiles motivacionales: uno con “alta motivación”, en el cual los estudiantes tenían alta motivación intrínseca y extrínseca, y bajos niveles de desmotivación y el segundo perfil “baja motivación”, en la que los estudiantes tenían poca motivación intrínseca y extrínseca y bajos niveles de desmotivación. Los estudiantes del primer grupo mostraron un mayor disfrute en las clases de EF y parecían ser más activos físicamente. En conclusión los resultados revelaron que los estudiantes pueden ser motivados tanto intrínsecamente y extrínsecamente y todavía experimentar placer en las clases de EF. En similitud, Cox, Ullrich-French, y Sabiston (2013) identificaron cuatro perfiles basados en la motivación autodeterminada, la regulación introyectada, la regulación externa y la ansiedad físico-social en estudiantes de EF. Mostrando que estudiantes con sentimientos más elevados de ansiedad físico-social, se podrían vincular con niveles más bajos de disfrute y esfuerzo en el aula y en la

práctica de actividad física en el tiempo libre cuando se combina con una mayor regulación externa.

El examen de las características psicológicas de los diferentes clusters motivacionales puede ser más profundo y completo si se emplean conjuntamente diferentes constructos motivacionales. Además, la teoría de autodeterminación es complementaria a la perspectiva de meta de logro en cuanto que identifica fuentes de motivación cualitativamente distintas que afectan a cómo las personas se implican y experimentan las actividades.

Diversos estudios que tratan de establecer perfiles motivacionales en las clases de EF (Boiché, Sarrazín, Grouzet, Pelletier, y Chanal, 2008; Martínez-Galindo, Alonso, Cervelló, y Moreno, 2009; Moreno, et al. 2006; Ullrich-French y Cox, 2009) han manifestado la importancia de estas agrupaciones para intervenir pedagógicamente sobre los menos autodeterminados. Las evidencias (Ntoumanis, 2005; Rutten, Boen, y Seghers, 2012; Standage, Duda, y Ntoumanis, 2005; Zhang, Solmon, Kosma, Carson, y Gu, 2011) han mostrado que los mayores perfiles autodeterminados se dan cuando mayor satisfacción de las necesidades psicológicas básicas se produce previamente.



6. Importancia concedida a la Educación Física



UNIVERSIDAD
DE MÁLAGA

6. IMPORTANCIA CONCEDIDA A LA EDUCACIÓN FÍSICA

Uno de los estándares de aprendizaje de los estudiantes en el área de educación física es: *“Analiza la importancia de la práctica habitual de actividad física para la mejora de la propia condición física, relacionando el efecto de esta práctica con la mejora de la calidad de vida”* (R.D 1105/2014). En este sentido, nace un creciente interés por analizar la importancia que el estudiante concede a la EF, pues desde la normativa educativa se persigue que durante la escolaridad obligatoria y postobligatoria la EF contribuya a que el alumnado adquiera hábitos saludables de práctica física y deportiva en su tiempo libre y duraderos en el tiempo. Estos hábitos son determinantes en la formación integral del alumnado para su incorporación en una sociedad en la que es necesario estudiar, aprender, trabajar y disponer de hábitos de ocio y tiempo libre dentro de su rutina diaria.

Además, existe un creciente interés por analizar la importancia que el estudiante concede a la educación física (Aicenema, 1991; Chen 2001; Moreno y Hellín, 2002; Treasure y Roberts, 2001), debido a la relación que se establece entre la importancia de la EF y la generación de un hábito de práctica deportiva (Kilpatrick, Hebert, y Jacobsen, 2002) que genere un estilo de vida activo y saludable.

La generación de actitudes positivas, como hemos mencionado anteriormente, debe ser uno de los objetivos más importantes de los programas de EF escolar tanto de primaria como de secundaria. Esto es una tarea difícil tal y como nos indica Sánchez Bañuelos (1996), ya que por un lado hemos de tener

en cuenta la diversidad en la enseñanza, que se perciba la utilidad de la EF en el momento y que perdure a lo largo del tiempo.

El grado de satisfacción hacia la misma, se verá condicionado por factores de diversa índole, como el contenido del currículo, la práctica deportiva, el docente, las instalaciones, la fuerte socialización del fenómeno físico-deportivo favorecida por los medios de comunicación, etc.

En algunos estudios (García Ferrando, 1993), se afirma que las actitudes de los estudiantes hacia la actividad física, se ven favorecidas por el apoyo que ésta recibe de la sociedad. Por otro lado, otros trabajos (Mowatt, DePauw, y Hulac, 1988; Moreno y al., 1996; Sánchez Bañuelos, 1996; Torre, 1997) manifiestan que las actitudes hacia la actividad física, son más positivas a medida que ésta se practica con mayor frecuencia tanto en horario escolar como extraescolar. Los estudiantes que practican con asiduidad algún tipo de actividad física valoran mejor la asignatura y la encuentran más fácil que los practicantes esporádicos, y así lo manifiestan algunos estudios (García Ferrando, 1993; Moreno y al., 1996; Sánchez Bañuelos, 1996; Moreno y Hellín, 2001a, b). Aun así, este resultado no confirma según el estudio de Carroll y Lourmidis (2001), que el disfrute en las clases de EF, esté tan íntimamente ligado a la participación en actividades extraescolares. Diversos autores (Deci y Ryan, 1985; Anderssen, 1993; Goudas, Dermitzaki, y Baojiatis, 2001; Koka y Hein, 2003; Moreno, et al., 2006), encontraron una relación entre la motivación intrínseca de los estudiantes en las clases de EF y la práctica físico-deportiva extraescolar.

Otro factor condicionante en esta variable es el clima que el docente crea en clase, junto con el tipo de motivación que tenga el estudiante (Ryan, Stiller, y Lynch, 1994), puesto que juegan un papel importante en este aspecto. Autores

como Florence (1991), Moreno y Cervelló (2003) y Torre (1997), mostraron una relación entre motivación y la actitud positiva del estudiante hacia la EF. Según Piéron, Castro, y González (2006), la actitud del estudiante es un determinante de las motivaciones. En definitiva, existe una relación positiva entre la motivación intrínseca y la importancia dada a la EF (Moreno, et al., 2006; Moreno y Llamas, 2007; Treasure y Roberts, 2001), ya que los estudiantes más motivados, son los que realizan más actividad física y son más positivos en sus actitudes hacia la práctica de actividades físicas y el deporte.

Un reciente estudio llevado a cabo por Moreno-Murcia, et al. (2013) en una muestra de adolescentes, los estudiantes que concedían una mayor importancia a la de EF la consecución de los diferentes objetivos curriculares les resultaban más fácil, ayudando así a la adquisición de compromisos, propios de la materia, como conocer y valorar los efectos beneficiosos que presenta la práctica habitual y sistemática de la actividad física a lo largo de la vida.



7. Intención de ser físicamente activo



UNIVERSIDAD
DE MÁLAGA

7. INTENCIÓN DE PRÁCTICA

La adolescencia se presenta como una etapa clave en la adquisición y consolidación de hábitos de práctica de actividad física o, incluso, del abandono de la misma (Cervelló, Escartí, y Guzmán, 2007). Por lo que, la asignatura de EF puede ser el medio que vehicule la adquisición de estos hábitos.

La predisposición hacia la actividad física se entiende como consecuencia contextual, definida como la interacción de diversos factores (por ejemplo, actitud cognitiva, actitud afectiva, autoeficacia, disfrute y percepción de competencia) que pueden incrementar la probabilidad de que los jóvenes se adhieran a la práctica de actividad física adoptando estilos de vida saludables (Belton, Wesley, Meegan, Woods, y Issartel, 2014).

En este sentido, en relación con el apartado anterior, se sabe que cuando el docente consigue que el estudiante de importancia a lo que realiza en las clases de EF se dan altas tasas de intención de práctica presente y futura (Moreno, et. al., 2009; Moreno, et. al., 2012; Moreno-Murcia et al., 2013).

Todo esto lleva a entender, siguiendo a Ntounamis (2005), que cuando un estudiante se encuentra intrínsecamente motivado llega a participar activamente en las clases de EF e, incluso, a practicar actividad física en su tiempo libre. Tanto es así que autores como Lim y Wang (2009) llegaron a la conclusión de que los altos niveles de motivación intrínseca se traducen en mayores posibilidades en el alumnado de EF de convertirse en físicamente activos por sí mismos.

Es por ello, que dependiendo del ambiente que el docente genere en sus clases el estudiante se podrá ver en el futuro motivado o no a realizar ejercicio físico en su tiempo libre (Faison-Hodge y Porretta, 2004; Trost, Pate, Freedson, Sallis, y Taylor, 2000). Consecuentemente, uno de los problemas que más preocupa a los docentes en sus clases de EF es el relacionado con aumentar la motivación del alumnado en pro de un compromiso con la práctica físico-deportiva (Cecchini et al., 2001).

Para explicar los factores que mueven y que podrían influir en la diversidad comportamental de los estudiantes hacia la práctica físico-deportiva, resulta apropiado destacar la **Teoría del Comportamiento Planeado** (TCP) (Ajzen, 1985) desarrollada a partir de la Teoría de la Acción Razonada (Fishbein y Ajzen, 1975). De acuerdo con la teoría, el inmediato precursor de la conducta es la intención, definida como la decisión o propósito firme de realizar la conducta en el futuro inmediato. Según esta teoría, la intención está, a su vez, influida por tres determinantes básicos: dos de naturaleza personal y otro que refleja la influencia social.

Uno de ellos es la actitud hacia la conducta, es decir, la evaluación positiva o negativa que el estudiante hace de la realización por ejemplo del salto de longitud en la sesión de atletismo.

El segundo de ellos, de naturaleza social es la norma subjetiva, es decir, la percepción que el estudiante tiene de las presiones de los iguales o del docente (comentarios negativos, o por el contrario, la proporción de feedback positivo) que se ejercen sobre él para que realice o no el salto de longitud.

Y el tercero es el control comportamental percibido, es decir, hasta qué punto el estudiante siente que tiene controlada la ejecución del salto. Este

componente añade un mayor poder en la capacidad de predecir (y explicar) la intención comportamental y el propio comportamiento (Ajzen, 1991).

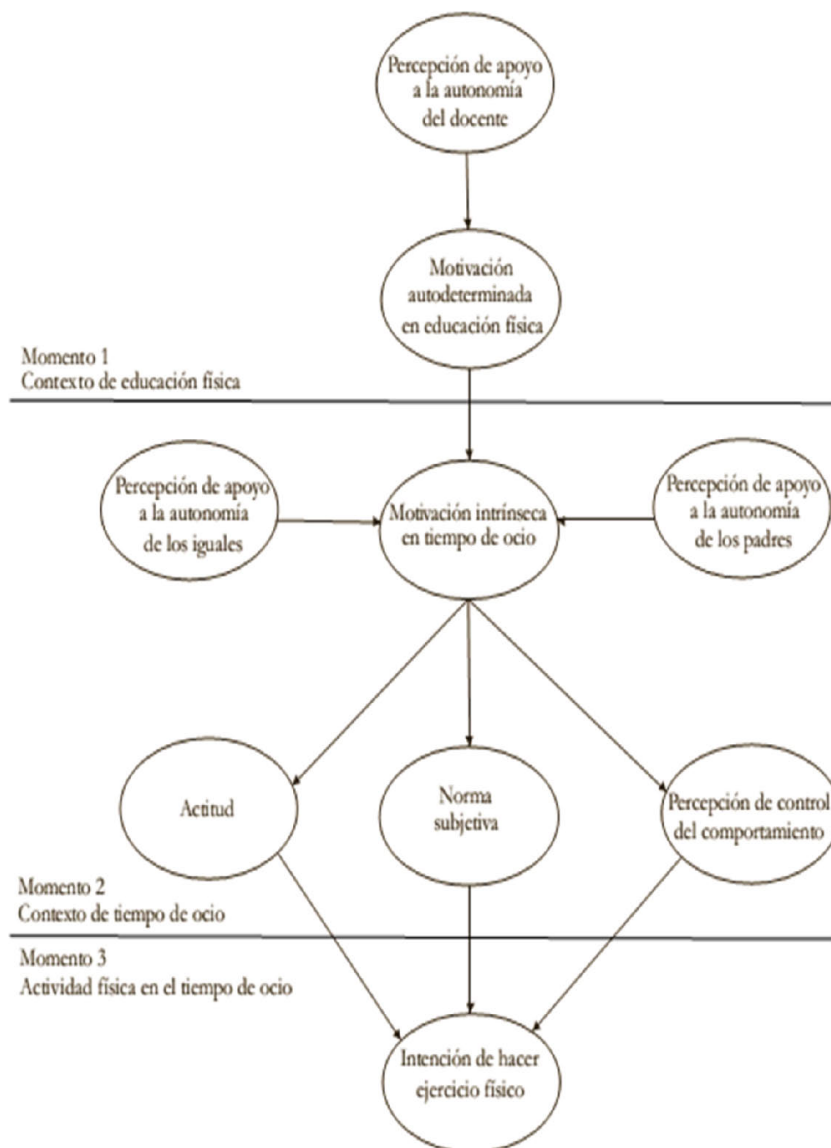
Por último, no podemos dar por finalizado este apartado sin hablar antes del **modelo trans-contextual** de la motivación desarrollado por Hagger y Chatzisarantis (2007) integra la Teoría de la Autodeterminación (Deci y Ryan, 1985), el Modelo Jerárquico de la Motivación Intrínseca y Extrínseca de Vallerand (1997, 2001, 2007) y la Teoría del Comportamiento Planeado (Ajzen,

1985). Trata de explicar la influencia de la motivación generada en el aula de educación física sobre la motivación experimentada hacia la actividad física en el tiempo de ocio. En el modelo, que ha sido sustentado a través de diferentes investigaciones (Hagger, Chatzisarantis, Barkoukis, Wang, y Baranowsky, 2005; Hagger et al., 2003; Hagger et al., 2009) se postula que el apoyo a la autonomía por parte del docente podría dar lugar a una motivación más autodeterminada en los estudiantes. Esta motivación autodeterminada en clases de educación física, junto con el apoyo a la autonomía por parte de los iguales y de la familia en el contexto social fuera del centro escolar, podría llevar al estudiante a experimentar una motivación autodeterminada hacia la actividad física en el tiempo de ocio. Esta motivación autodeterminada hacia la actividad física en el tiempo de ocio podría generar en los estudiantes actitudes positivas hacia la actividad física (Figura 9).

Este modelo resulta de gran interés puesto que está desarrollado específicamente para el ámbito de la actividad física y ahonda en las relaciones entre diferentes constructos motivacionales que pueden explicar con más

exhaustividad el comportamiento de los estudiantes hacia la práctica de ejercicio físico y el deporte.

Figura 9. Modelo transcontextual de la motivación





8. Satisfacción con la vida

8.1 Clarificación conceptual.

8.2 Satisfacción con la vida y Educación Física



UNIVERSIDAD
DE MÁLAGA

8. SATISFACCIÓN CON LA VIDA

8.1. Clarificación conceptual.

Los conceptos de **calidad de vida**, **bienestar subjetivo**, **felicidad** y **satisfacción con la vida**, aunque tienen distintos significados, en la mayoría de los estudios son utilizados de manera indiferenciada (García-Viniegra y González, 2000; Palomar, Lanzagorta y Hernández, 2004; Veenhoven, 1994;). Por ello, es importante clarificar las definiciones de cada uno de ellos:

- **Calidad de vida** es un constructo multidimensional, que incluye componentes objetivos y subjetivos, relativos a diversos ámbitos de la vida (Cummins y Cahill, 2000). Es una sensación subjetiva de bienestar físico, psicológico y social. El concepto de calidad de vida engloba:

- La dimensión objetiva: disponibilidad de bienes y servicios.
- La dimensión subjetiva: bienestar (García-Viniegras y González, 2000; Liberalesso, 2002), que a su vez está conformado por aspectos cognitivos y afectivos (Diener, 1994; Diener, Suh, Lucas y Smith, 1999).

- El **bienestar** es un componente de la salud (OMS, 2002), se expresa en conductas favorables al mantenimiento de la salud física y mental, e influye a través de vías psicofisiológicas en el funcionamiento de sistemas y órganos. En cambio, el **bienestar subjetivo** es parte de la salud en su sentido más general y se manifiesta en todas las áreas de la actividad humana.

Desde el punto de vista objetivo, abarca categorías de carácter sociológico como condiciones de vida, modo de vida, desarrollo económico y nivel de vida. El bienestar, desde el punto de vista subjetivo, incluye la vivencia subjetiva, individual, no solo de “estar” bien sino de “sentirse bien”.

Los diferentes componentes del bienestar subjetivo reflejan las evaluaciones que las personas hacen de sus vidas y constituyen una medida de la calidad de vida de individuos y sociedades; ellos son, afecto positivo, afecto negativo y satisfacción vital, los tres poseen evidentemente aspectos comunes, pero mantienen cierto grado de independencia, por lo que se suelen estudiar por separado. De hecho, existe evidencia empírica que relaciona los aspectos cognitivos y afectivos del bienestar (Chamberlain, 1988; Diener, 1994; Michalos, 1986). Sin embargo, algunos autores apuntan la necesidad de evaluarlos por separado ya que se comportan de forma diferente a lo largo del tiempo y las variables psicológicas que engloban describen patrones diferentes (Andrews y Whithey, 1976; Campbell, Converse y Rogers, 1976; De Haes, Pennik y Welvaar, 1987; Liang, 1985; Stock, Okun y Benin, 1986).

Pavot y Diener (1993) definieron tres razones de diferenciación:

1. Puede ser que las personas reconozcan aspectos negativos en sus vidas pero no demuestren reacciones emocionales negativas.
2. Las reacciones afectivas suelen ser de corta duración, mientras que la satisfacción vital refleja una percepción a largo plazo.
3. Evaluaciones diferentes:
 - Consciente: circunstancias de su vida (valores y objetivos)
 - Inconscientes: reacciones afectivas y estados corporales

La satisfacción con la vida, por tanto, corresponde al componente cognitivo del bienestar subjetivo. (Pavot y Diener, 1993).

Los individuos utilizan dos componentes al evaluar sus vidas: sus afectos y sus pensamientos. El **componente afectivo o emocional** se refiere a un nivel hedónico, el placer experimentado en los sentimientos, emociones y ánimos (Lucas, Diener y Suh, 1996; Sandin et al., 1999). El **componente cognitivo** es la *“discrepancia percibida entre aspiraciones y logros, en un rango que va desde la percepción de completo o lleno hasta la deprivación”* (Andrews y Withey, 1976).

Así, la satisfacción vital como bienestar subjetivo se compondría de:

- Juicios o evaluaciones cognitivas específicas y generales de satisfacción con la vida y diferentes aspectos.
- Juicios o evaluaciones globales sobre el grado de felicidad.
- La balanza o equilibrio de emociones positivas frente a negativas.

En resumen, la satisfacción vital sería, por tanto, la evaluación que el individuo hace de su estado actual con respecto a las expectativas de futuro que tiene para sí mismas, siendo la satisfacción la discrepancia percibida entre sus aspiraciones y sus logros (García-Viniegras y González, 2000; Veenhoven, 1994).

Los seres humanos no sólo son capaces de evaluar eventos, circunstancias de la vida, y a ellos mismos, sino que también realizan dichas evaluaciones continuamente. El evaluar las cosas en términos de bueno–malo

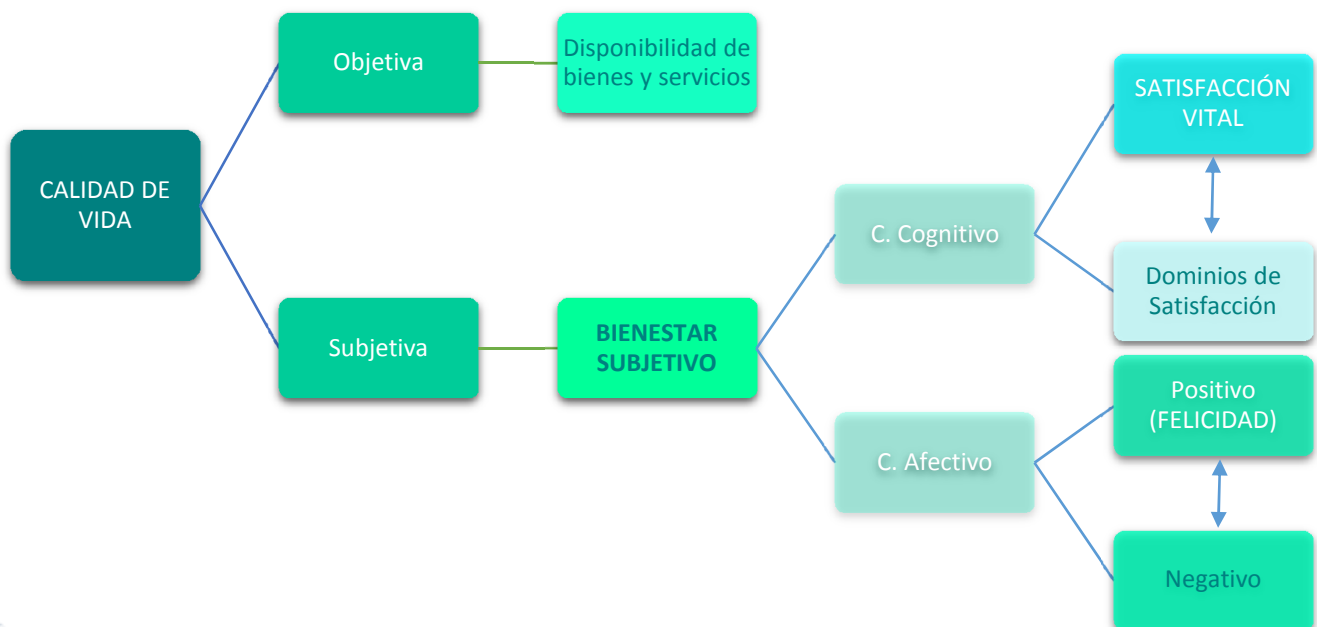
es un universal humano. Entonces, una persona que tiene experiencias emocionales placenteras tendrá mayor probabilidad de percibir su vida como deseable y positiva. La gente con alto bienestar subjetivo es aquella que hace preponderantemente evaluaciones positivas de sus sucesos de vida y circunstancias.

- La **satisfacción con la vida** como campo de investigación tomó relevancia a partir de los años setenta cuando el concepto de calidad de vida evolucionó y empezó a concebirse desde una dimensión psicosocial más allá de las condiciones necesarias para una buena vida (alimentación, vivienda y cuidados médicos suficientes, entre otros). Así la satisfacción con la vida se relaciona con un sentimiento personal de bienestar o de felicidad. Se trata pues de la percepción personal sobre la propia situación en la vida partiendo de los propios objetivos, expectativas, valores e intereses influenciados por el contexto cultural de referencia (Pérez-Escoda, 2013).
- Mientras que la **felicidad** constituye el componente afectivo del bienestar subjetivo, la satisfacción con la vida representa al componente cognitivo, y es el grado en que una persona evalúa la calidad global de sus vivencias de forma positiva (Veenhoven, 1994). Sopesa lo bueno contra lo malo, compara el resultado con un estándar o criterio elegido (Shin y Johnson, 1978), y llega finalmente a un juicio subjetivo de percepción consciente (Pavot, Diener, Colvin, y Sandvik, 1991). Dicha percepción depende de referentes personales, no se trata de un estándar impuesto externamente, sino que correspondería a un criterio autoimpuesto (Atienza, Pons, Balaguer, y García-Merita, 2003). El curso de los acontecimientos experimentados por la persona pueden determinar la satisfacción con su vida y hacer necesario disponer de estrategias de

intervención para mejorar dicho parámetro. En este sentido, existen una serie de factores a tener en cuenta en la comprensión de la satisfacción con la vida, sobre todo, relacionados con las aspiraciones de la persona o con la vida que llevan (Tarazona, 2005). Concretamente, algunos autores han señalado que la percepción que tiene la persona de sí misma y del entorno en el que vive son aspectos cruciales para determinar la satisfacción con la vida (Diener et al., 1999).

Todos estos conceptos quedan perfectamente resumidos en el siguiente esquema presentado por Moyano, Acevedo y Avendaño (2006) (Figura 10).

Figura 10. Relación entre los conceptos de calidad de vida, bienestar subjetivo, satisfacción vital y felicidad.



8.2. Satisfacción con la vida y Educación Física

Puesto que uno de los objetivos de la EF es fomentar actitudes que permitan satisfacer las necesidades personales en la práctica de actividad física, a través de ella, como bien sabemos, se producirán efectos beneficiosos en la salud, tanto a nivel físico como psicológico (American College of Sports Medicine, 2000). La práctica de ejercicio físico a una intensidad entre moderada y vigorosa provoca mejoras en la salud (Warburton, 2009) a nivel fisiológico (Paffenbarger, Hyde, y Wing, 1990) y contribuye al bienestar psicológico en general (Balaguer, Castillo, y Duda, 2008). En este sentido, el bienestar psicológico se centra en la atención que tienen las personas en el desarrollo de sus capacidades y de su crecimiento personal; ambas concebidas como los principales indicadores del funcionamiento positivo y de calidad de vida (Campbell et al., 1976). Varios autores también lo relacionan o lo definen en términos de satisfacción con la vida: juicio global que las personas hacen de su vida (Andrews y Withey, 1976; Diener, 1994; Atienza, Pons, Balaguer, y García-Merita, 2000; Cabañero et al., 2004).

La práctica de actividad físico-deportiva se presenta como uno de los factores relacionados en la investigación con el bienestar físico y psicológico de la persona (Fox et. al., 2007) ya que repercute además, en la percepción sobre la satisfacción con la vida. Las personas informan que hacen ejercicio físico porque quieren mejorar su calidad de vida, concretamente su salud actual y envejecer de forma más saludable. Así, la actividad física se convertiría en una herramienta útil para la mejora de la salud y para que las personas se sientan finalmente más satisfechas con la vida.

Harter (1982) fue la primera autora que estudió el bienestar psicológico en la infancia y la adolescencia. Investigó la percepción que los niños tenían de sus propias aptitudes, diferenciando para el estudio tres subescalas: competencia cognitiva (rendimiento académico y comportamiento escolar), competencia social (entorno familiar, amistades y vecindario) y competencia física (actividades de tiempo libre relacionadas con el deporte).

Son numerosos los estudios que han analizado la relación de la satisfacción con la vida con el ejercicio físico (Reis, et. al., 2000; Balaguer, Castillo, Álvarez, y Duda, 2005; Reinboth, Duda, y Ntoumanis, 2004), en los cuales, además, se ha incluido la relación con otras variables comportamentales, cognitivas, biológicas y/o emocionales, de forma que, para la consecución de una mayor satisfacción con la vida a través de la práctica de actividad físico-deportiva, sería determinante la forma en la que la actividad se presenta a la persona y cómo dicha práctica pueda mediar para una mayor motivación. Estos aspectos redundarían finalmente en una adaptación positiva hacia la meta de la satisfacción con la vida de la persona.

Además, varios estudios (Hagger y Chatzisarantis, 2007; Moraes, et. al., 2009) muestran una relación positiva entre la práctica físico-deportiva y una mayor satisfacción con la vida.

En el contexto de EF, Moreno-Murcia y Vera (2011) comprobaron que la meta social de responsabilidad predecía positivamente la autonomía y la competencia percibida, y a su vez, éstas predijeron positivamente la motivación intrínseca. Finalmente, la motivación intrínseca predijo la autoestima y la diversión, mientras éstas últimas predijeron la satisfacción con la vida de forma positiva. Standage, Duda, y Ntoumanis (2006) revelaron que la autonomía

percibida por el alumnado predecía positivamente la motivación autodeterminada. Por tanto, hay una fuerte relación entre la motivación intrínseca (Valois, Zulling, Huebner, y Drane, 2004), la diversión (Brown y Frankel, 1993) y la satisfacción con la vida (Moreno-Murcia y Vera, 2011).

En un análisis de revisión llevado a cabo por González-Serrano, Huéscar y Moreno-Murcia (2013) aborda el estado del arte de la satisfacción con la vida en relación con la actividad físico-deportiva, estos autores proponen, a partir del análisis de los estudios analizados, una serie de estrategias que pueden llevar a las personas a sentirse más satisfechas con la vida.



Marco

Experimental

1. OBJETIVOS
2. HIPÓTESIS
3. Estudio 1
4. Estudio 2
5. Estudio 3



UNIVERSIDAD
DE MÁLAGA

ESQUEMA DE LOS ESTUDIOS REALIZADOS

FASE 1 ESTUDIO 1

Comprobar el poder de predicción de las orientaciones disposicionales, la autoeficacia general y la mot. autodeterminada sobre la diversión y el aburrimiento

459 estudiantes
(246 chicos, 213 chicas)
14 – 18 años
3º y 4º ESO
13 Institutos de Educación Secundaria

PSQ → Orientaciones de meta

AEG → Autoeficacia

SMS → Motivación

SSI → Diversión y aburrimiento

Estadísticos descriptivos:

- Medias.
- Desviaciones típicas

Consistencia interna (α)

Correlaciones bivariadas

Análisis factoriales confirmatorios (AFC)

Ecuaciones estructurales

- Modelo de medida
- Modelo de regresión estructural

FASE 2 ESTUDIO 2

Determinar perfiles motivacionales existentes

Analizar las diferencias de estos perfiles respecto al estilo docente respecto a varias variables

Comprobar el poder de predicción del comportamiento controlador del docente sobre la mot. intrínseca general, la importancia concedida a la asignatura, la intención de ser físicamente activo, la tasa de actividad física y la satisfacción con la vida en estudiantes adolescentes en clases de educación física

416 estudiantes
(229 chicos, 187 chicas)
16 - 18 años
2º Bachillerato
7 Institutos de Educación Secundaria

CCBS → Estilo controlador del docente

PNSE → Mediadores psicológicos

BRSQ → Regulación de la conducta en el deporte

IEF → Importancia concedida a la educación física

MIFA → Intención de ser físicamente activo

CAFH → Cálculo actividad física habitual

ESDV-5 → Satisfacción con la vida

Estadísticos descriptivos:

- Medias.
- Desviaciones típicas

Consistencia interna (α)

Correlaciones bivariadas

Análisis factoriales confirmatorios (AFC)

Identificación de perfiles:

- Muestra 1: análisis jerárquico de cluster con método Ward
- Muestra 2: análisis de conglomerados de K medias
- Totalidad de la muestra: análisis jerárquico de cluster con método Ward

Análisis de varianza multivariados (MANOVA)

Análisis del modelo de regresión estructural

FASE 3 ESTUDIO 3

Comprobar el poder de predicción del apoyo de autonomía aportado por el docente sobre, la satisfacción de las necesidades psicológicas básicas, la mot. autodeterminada, la diversión y el aburrimiento, la importancia concedida a la educación física, la intención de ser físicamente activo y la tasa de actividad física habitual

PRE: 718 estudiantes
(346 chicos, 372 chicas)
13 - 19 años
3º, 4º ESO
1º, 2º Bachillerato
7 Institutos de Educación Secundaria

LCQ → Clima motivacional generado por el docente

PNSE → Mediadores psicológicos

BRSQ → Regulación de la conducta en el deporte

SSI → Diversión y aburrimiento

IEF → Importancia concedida a la educación física

MIFA → Intención de ser físicamente activo

CAFH → Cálculo actividad física habitual

Estadísticos descriptivos

PRE-POST:

- Medias.
- Desviaciones típicas

Consistencia interna (α)

PRE y POST

Correlaciones bivariadas PRE y POST

Análisis factoriales confirmatorios (AFC) PRE y POST

Ecuaciones estructurales

- Análisis del modelo de regresión estructural PRE, PRE y POST



UNIVERSIDAD
DE MÁLAGA

CAPÍTULO III: MARCO EXPERIMENTAL

1. OBJETIVOS

Los objetivos de cada uno de los estudios fueron los siguientes:

Estudio 1.

- Probar el poder de predicción de las orientaciones disposicionales, la autoeficacia general y la motivación autodeterminada sobre la diversión y el aburrimiento.

Estudio 2.

- Determinar los perfiles o grupos motivacionales existentes.
- Analizar las diferencias de estos grupos respecto al estilo docente, necesidades psicológicas básicas, importancia concedida a la educación física, intención de ser físicamente activo y tasa de práctica de actividad física habitual.
- Comprobar el poder de predicción del comportamiento controlador del docente sobre la motivación intrínseca general, la importancia concedida a la asignatura, la intención de ser físicamente activo, la tasa de actividad física y la satisfacción con la vida en estudiantes adolescentes en clases de educación física.

Estudio 3.

- Comprobar el poder de predicción del apoyo de autonomía aportado por el docente sobre, la satisfacción de las necesidades psicológicas básicas, la motivación autodeterminada, la diversión, la importancia concedida a la educación física, la intención de ser físicamente activo y la tasa de actividad física habitual.

2. HIPÓTESIS

Las hipótesis de cada uno de los estudios fueron las siguientes:

Estudio 1.

- Se espera encontrar un modelo predictivo donde la orientación hacia la tarea y la autoeficacia predecirán positivamente la motivación autodeterminada, que a su vez predecirá positivamente la diversión y negativamente el aburrimiento que el estudiante adolescente percibe en las clases de educación física.

Estudio 2.

- Se espera que los perfiles menos autodeterminados se relacionarán positivamente con el estilo controlador del docente, mientras que los perfiles más autodeterminados se relacionarán de forma positiva con las necesidades psicológicas básicas, la importancia, intención y práctica de actividad física habitual.
- Se espera que el estilo controlador del docente prediga negativamente la motivación intrínseca, que esta prediga positivamente la importancia concedida a la asignatura, que a su vez prediga la intención de practicar, y que esta lleve una predicción positiva de la conducta d actividad física habitual, y que a nivel global se prediga la satisfacción con la vida.

Estudio 3.

- Se espera que el apoyo a la autonomía del docente prediga positivamente la satisfacción de las necesidades psicológicas

básicas, que esta prediga positivamente la motivación autodeterminada, que a su vez prediga positivamente la diversión, que está última prediga la importancia concedida a la asignatura, que a su vez prediga la intención de práctica, y que esta lleve una predicción positiva de la conducta de actividad física habitual.



UNIVERSIDAD
DE MÁLAGA



3. ESTUDIO 1

3.1. Método.

3.1.1. Participantes

3.1.2. Medidas

3.1.3. Procedimiento

3.1.4. Análisis de datos

3.2. Resultados

3.2.1. Análisis descriptivo y de correlación

3.2.2. Análisis del modelo de medición

3.2.3. Análisis del modelo de regresión estructural



UNIVERSIDAD
DE MÁLAGA

3. ESTUDIO 1

3.1. Método

3.1.1. Participantes

La muestra estuvo compuesta por 459 estudiantes (246 chicos y 213 chicas) de 3º y 4º curso de Educación Secundaria Obligatoria, 10 fueron colegios públicos y tres privados, con una edad media de 15 años ($DT = .88$).

3.1.2. Medidas

Orientación disposicional. Se utilizó la versión en español (Cervelló, Escartí, y Balagué, 1999; Martínez Galindo, Alonso, y Moreno, 2006) del *Cuestionario de Percepción de Éxito* (Roberts y Balagué, 1991; Roberts, Treasure, y Balagué, 1998) para medir las orientaciones de meta de los jóvenes discentes en las clases de educación física. Esta escala se compone de 12 ítems, seis de los cuales corresponden al factor “orientación hacia la tarea” del estudiante (e.g. “Cuando demuestro una clara mejoría personal”) y los otros seis, al factor “orientación hacia el ego” del estudiante (e.g. “Cuando soy claramente superior”). Las respuestas se contestan con una escala tipo Likert que oscila desde 0 (*Totalmente en Desacuerdo*) a 10 (*Totalmente de Acuerdo*). La consistencia interna fue de .78 para la orientación hacia la tarea y de .88 para la orientación hacia el ego.

Autoeficacia. Para medir la autoeficacia del estudiante se utilizó la *Escala de Autoeficacia General* (AEG) de Bäessler y Schwarzer (1996), en su versión al español (Schwarzer, Bäessler, Kwiatek, Schröder, y Zhang, 1997). Esta escala evalúa el sentimiento estable de competencia personal para manejar de forma eficaz una gran variedad de situaciones estresantes. Se compone de 10 ítems

(e.g. “Puedo encontrar la manera de obtener lo que quiero aunque alguien se me oponga”) y se responden de acuerdo a una escala Likert con un rango de respuesta de 1 (*Muy Desacuerdo*) a 4 (*Muy de Acuerdo*). Se obtuvo un alfa de Cronbach de .82.

Motivación. Se utilizó la versión validada al castellano por Núñez, Martín-Albo, Navarro y González (2006) y adaptada a la educación física. La escala original se denominó *Échelle de Motivation dans les Sports* (ÉMS; Brière, Vallerand, Blais, y Pelletier, 1995) y fue traducida al inglés por Pelletier et al. (1995) pasando a denominarse *Sport Motivation Scale* (SMS). Se compone de 28 ítems, 4 ítems para cada escala, encabezados por el enunciado “Participo y me esfuerzo en la práctica de mis clases de educación física...”, que se responden con una escala tipo Likert que va de 1 (Totalmente en Desacuerdo) a 7 (Totalmente de Acuerdo). Consta de 7 subescalas que miden los tres tipos de motivación intrínseca: hacia el conocimiento (e.g. “Por el placer de saber más sobre actividades que practico”), la ejecución (e.g. “Porque me siento muy satisfecho/a cuando consigo realizar adecuadamente las actividades físico-deportivas más difíciles”) y la estimulación (e.g. “Por las intensas emociones que experimento cuando practico una actividad físico-deportiva que me gusta”); y las tres formas de regulación para la motivación extrínseca: identificada (e.g. “Porque, en mi opinión, es una de las mejores formas de relacionarme”), introyectada (e.g. “Porque es una manera de estar en forma”), externa (e.g. “Para demostrar a los demás lo bueno/a que soy cuando hago las actividades”) y la desmotivación (e.g. “Antes participaba y me esforzaba en las clases, ahora me pregunto si debo continuar haciéndolo”). La escala muestra valores alfa de .69 para la motivación intrínseca hacia el

conocimiento, .70 para la motivación intrínseca hacia la estimulación, .70 para la motivación intrínseca hacia la ejecución, .64 para la identificación, .64 para la introyección, .69 para la regulación externa y .73 para la desmotivación. Como se observa no todos los factores han obtenido una consistencia interna recomendada de .70 (Nunnally, 1978) pero dado el pequeño número de ítems que compone el subfactor, la consistencia interna observada puede ser marginalmente aceptada (Hair, Anderson, Tatham, y Black, 1998; Nunnally y Bernstein, 1994).

Diversión y aburrimiento. Se empleó el *Cuestionario de Satisfacción Intrínseca en el Deporte* (SSI) de Duda y Nicholls (1992) en su versión al castellano (Balaguer, Atienza, Castillo, Moreno, y Duda, 1997; Castillo, Balaguer, y Duda, 2002). Consta de 7 ítems para medir 2 dimensiones: la diversión (e.g. “Normalmente me lo paso bien haciendo deporte”) y el aburrimiento (e.g. “Cuando practico deporte deseo que la actividad termine rápidamente”). Las respuestas se recogen en una escala tipo Likert de 5 puntos que oscila desde *Muy en Desacuerdo* (1) a *Muy de Acuerdo* (5). El valor de la consistencia interna obtenida en este estudio fue de .87 para la diversión y de .84 para el aburrimiento.

3.1.3. Procedimiento

Se contactó con los directores de los diferentes centros de educación secundaria para informarles del objetivo de la investigación y solicitarles su colaboración. Para que los estudiantes menores de edad pudiesen participar en el estudio, se solicitó una autorización por escrito de sus padres, donde además se les informó del propósito de la investigación. La cumplimentación de los

cuestionarios se llevó a cabo en una de las clases de educación física bajo la supervisión del investigador principal, que solventó todas las dudas que pudieron surgir. Los cuestionarios se contestaron de forma individual y en un ambiente óptimo para la concentración de los participantes, siendo necesario un tiempo aproximado de 20 minutos en función de la edad, número de estudiantes y de la agilidad de la clase. La participación fue voluntaria y se preservó el anonimato de las participantes.

3.1.4. Análisis de datos

Se calcularon los estadísticos descriptivos de todas las variables objeto de estudio (medias y desviaciones típicas), se analizó la consistencia interna de cada factor mediante el coeficiente de Alfa de Cronbach, las correlaciones bivariadas de todas las variables los análisis y los análisis factoriales confirmatorios de los instrumentos utilizados. Para testar el modelo se realizó en primer lugar un modelo de medida y su posterior análisis mediante el modelo de regresión estructural. Los datos fueron analizados mediante el paquete estadístico SPSS 21.0 y AMOS 21.0.

3.2. Resultados

3.2.1. Análisis descriptivo y de correlación de todas las variables

La orientación hacia la tarea fue más valorada que la orientación hacia el ego. La autoeficacia general presentó un promedio de 2.96 y 5.02 la motivación autodeterminada. La diversión fue mejor valorada que el aburrimiento. Todas las variables utilizadas en el estudio, correlacionaron de forma positiva y significativa entre sí, excepto el aburrimiento que correlacionó de forma negativa con la

orientación tarea, la motivación autodeterminada y la diversión, mientras que no correlacionó con la orientación ego ni con la autoeficacia general (Tabla 1).

Tabla 1. Descriptivos y Correlaciones entre las Variables de Estudio.

	<i>M</i>	<i>DT</i>	α	1	2	3	4	5	6
1. Orientación tarea	6.05	.56	.78	-	.41**	.23**	.19**	.26**	-.18**
2. Orientación ego	4.21	1.05	.88	-	-	.20**	.10*	.11*	.09
3. Autoeficacia general	2.96	.43	.82	-	-	-	.34**	.37**	-.06
4. Mot. autodeterminada	5.02	5.69	.75	-	-	-	-	.58**	-.51**
5. Diversión	4.05	.90	.87	-	-	-	-	-	-.57**
6. Aburrimiento	1.95	1.20	.84	-	-	-	-	-	-

Nota. ** $p < .001$ * $p < .005$

3.2.2. Análisis del modelo de medición

Para poder realizar el análisis del modelo de medición y testar el modelo de regresión estructural (MEE) se redujo el número de variables latentes por factor, esto se aconseja especialmente cuando el tamaño de la muestra no es particularmente grande comparada con el número de variables del modelo (Marsh, Richard, Johnson, Roche, y Tremayne, 1994; Vallerand, 2001, 2007). Esta reducción puede ser lograda mediante la combinación de los ítems en pares. Así, la mitad de los primeros ítems de cada subescala fueron promediados para formar el primer bloque de ítems y la segunda mitad de ítems fueron promediados para formar el segundo bloque de ítems, y así hasta el último. Marsh et al. (1994) propusieron el uso de los pares de ítems porque los resultados de éstos son más fiables, tienden a ser distribuidos de forma más normal y porque se reduce a la mitad la ratio del número de variables medidas en el modelo y el número de los participantes del estudio.

De esta manera, en la escala de percepción de éxito, tanto la orientación tarea como el factor ego se quedaron compuestos por dos grupos de tres ítems, la escala de autoeficacia general se quedó formada por dos grupos de cinco ítems, en la escala de motivación deportiva, cada uno de los siete factores quedaron divididos en dos grupos de dos ítems y la escala utilizada para medir la diversión y el aburrimiento quedaron compuestos por dos grupos de dos y un ítems respectivamente. Para la escala sobre motivación en las clases de educación física se calculó el índice de autodeterminación (IAD). Este índice se calcula con la siguiente fórmula: $((2 \times (\text{motivación intrínseca hacia el conocimiento} + \text{motivación intrínseca hacia la ejecución} + \text{motivación intrínseca hacia la estimulación})/3) + \text{regulación identificada}) - ((\text{regulación externa} + \text{introyección})/2) + (2 \times \text{desmotivación})$ (Vallerand, 1997). En este estudio el índice osciló entre -11.17 y 13.75 ($M = 5.02$, $DT = 4.57$). Debido a la división en dos grupos de los ítems que componían los factores de la SMS, se obtuvieron dos índices de autodeterminación, éste se calculó dividiendo cada factor en dos subfactores de dos ítems cada uno, y posteriormente se volvió a aplicar la fórmula del IAD.

Así, una vez divididos los ítems que componían los factores latentes en dos grupos, se empleó una aproximación en dos pasos, tal como recomiendan Anderson y Gerbing (1988), realizando en primer lugar un modelo de medición, que permitió dar validez de constructo a las escalas y se correspondió con un análisis factorial confirmatorio (AFC) basándonos en las 12 medidas observadas y los seis constructos latentes que correlacionan libremente durante la valoración de los submodelos de medición.

Puesto que el coeficiente de Mardia fue elevado (39.90), se utilizó el método de estimación de máxima verosimilitud junto al procedimiento de bootstrapping que permitió asumir que los datos eran robustos ante la falta de normalidad (Byrne, 2001). Los índices de asimetría y curtosis estuvieron próximos al valor cero y por debajo del valor dos, tal y como recomiendan Bollen y Long (1993), lo que denota semejanza con la curva normal en los datos univariados. De la misma forma, se consideraron una serie de coeficientes fit para evaluar la bondad de ajuste de los modelos de medición con los datos empíricos. Así, basándonos en las aportaciones de diferentes autores (Bentler, 1990; Bollen y Long, 1993; McDonald y Marsh, 1990) los índices fit ó índices de bondad de ajuste que se consideraron para evaluar la bondad del modelo de medición fueron: χ^2 , $\chi^2/d.f.$, RMSEA (Root Mean Square Error of Aproximation), RMSR (Root Mean Square Residual) y los índices incrementales (CFI, IFI y TLI). Estos índices de bondad de ajuste son considerados aceptables cuando el $\chi^2/d.f.$ es inferior a 5, los índices incrementales (CFI, IFI y TLI) son superiores a .90 y los índices de error (RMSEA y RMSR) son inferiores a .08 (Browne y Cudeck, 1993; Hu y Bentler, 1999). Los índices obtenidos fueron adecuados: χ^2 (39, N = 459) = 78.85, $p = .00$; $\chi^2/d.f. = 2.602$; CFI = .98; NFI = .97; TLI = .97; RMSEA = .05; RMSR = .03.

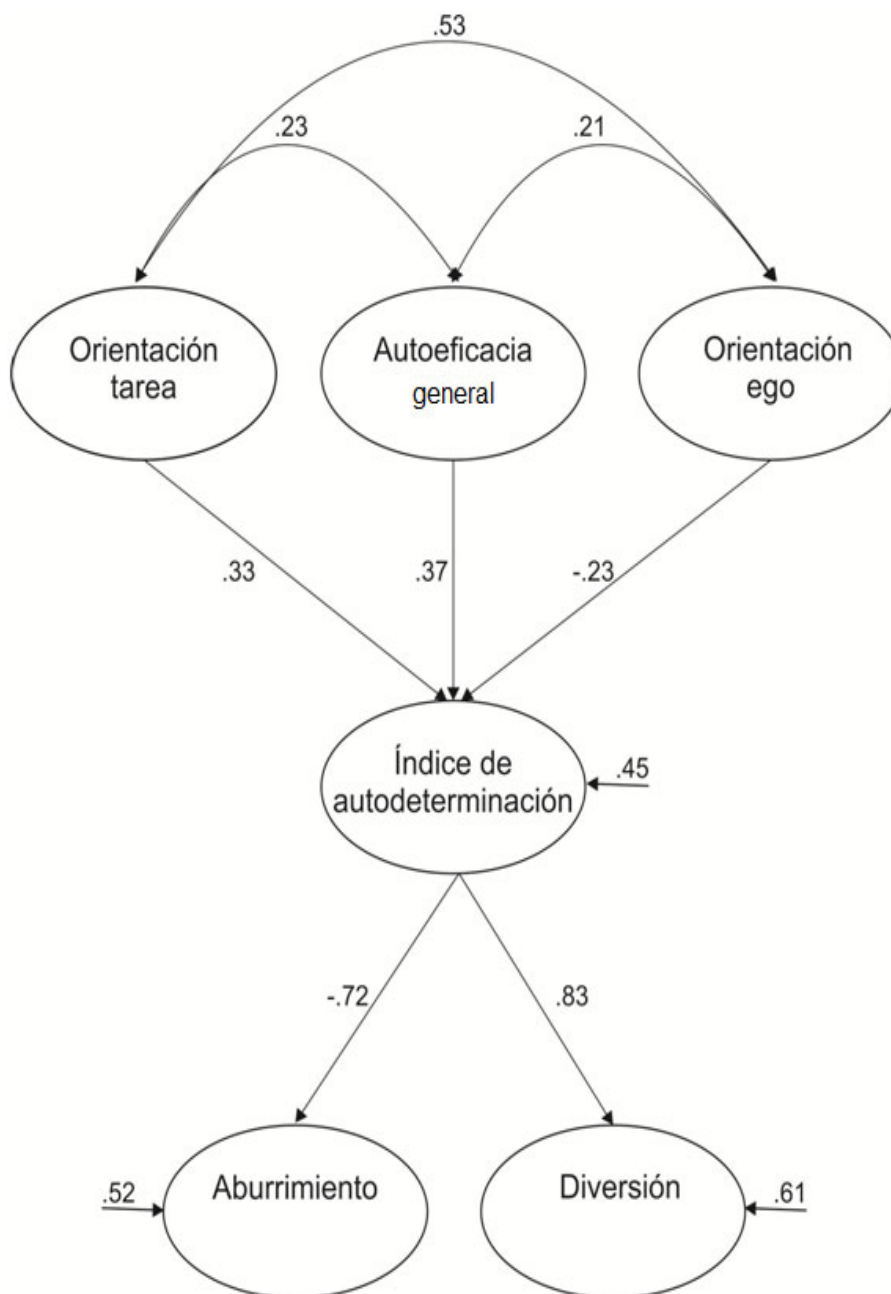
3.2.3. Análisis del modelo de regresión estructural

El segundo paso del método (modelo de ecuaciones estructurales) consistió en testar simultáneamente el modelo estructural y el de medición, permitiéndonos centrarnos en las interacciones conceptuales entre las orientaciones de meta, la autoeficacia, la motivación, la diversión y el aburrimiento. Como se puede observar en la Figura 7, las orientaciones de meta

y la autoeficacia aparecen como variables exógenas y el resto de variables que componían el modelo actuaban como variables endógenas. De esta manera, el modelo ofrecía las orientaciones de meta y la autoeficacia como variables predictoras del índice de autodeterminación y éste de la diversión y el aburrimiento. Se empleó el método de estimación de máxima verosimilitud y la matriz de covarianza entre los ítems como entrada para el análisis de datos. Los resultados del modelo hipotetizado fueron aceptables: χ^2 (46, N = 459) = 165.93, $p = .00$; $\chi^2/d.f.$ = 3.61; CFI = .95; NFI = .93; TLI = .93; RMSEA = .07; RMSR = .06. Todas las relaciones fueron significativas.

Así, se puede apreciar que la orientación a la tarea y la autoeficacia predijeron positivamente la motivación autodeterminada, sin embargo, la orientación al ego predijo negativamente la motivación autodeterminada y ésta a su vez predijo positivamente la diversión (61% varianza explicada) y negativamente el aburrimiento (52% varianza explicada).

Figura 11. Modelo de Regresión Estructural que Analiza las Relaciones Entre las Orientaciones de Metas, la Autoeficacia y la Satisfacción en el Deporte (Diversión y Aburrimiento). Todos los Parámetros están Estandarizados y son Significativos en $p < .05$





UNIVERSIDAD
DE MÁLAGA



4. ESTUDIO 2

4.1. Método.

4.1.1. Participantes

4.1.2. Medidas

4.1.3. Procedimiento

4.1.4. Análisis de datos

4.2. Resultados

*4.2.1. Análisis descriptivo y de
correlación de todas las variables*

4.2.2. Análisis de cluster

4.2.3. Análisis multivariante

4.2.4. Análisis del modelo de regresión



UNIVERSIDAD
DE MÁLAGA

4. ESTUDIO 2

4.1. Método

4.1.1. Participantes

La muestra estuvo compuesta por 416 estudiantes de los cuales 229 eran chicos y 187 chicas, de entre 16 y 18 años ($M = 16.71$, $DT = .73$) de 2º curso de Bachillerato pertenecientes a siete centros educativos de carácter público.

4.1.2. Medidas

Estilo controlador. Se utilizó la escala *Controlling Coach Behavior Scale* (CCBS) de Bartholomew, Ntoumanis, y Thøgersen-Ntoumani (2010) validada al contexto español por Castillo et al. (2014), que se adaptó al contexto de la educación física. Mide los comportamientos controladores (imposiciones sobre las tareas) del docente. Consta de 15 ítems agrupados en cuatro factores: controlar el uso de las recompensas (e.g. “Me motiva prometiéndome una recompensa si lo hago bien”), condición negativa (e.g. “Se enfada conmigo si no me ejercito bien”), uso de la intimidación (e.g. “Me grita delante de los demás en la realización de los ejercicios”) y excesivo control personal (e.g. “Espera que el ejercicio físico sea el centro de mi vida”). La frase previa es “Referente a la relación con mi docente de educación física...” y las respuestas son recogidas en una escala tipo Likert de 1 (*Totalmente en Desacuerdo*) a 7 (*Totalmente de Acuerdo*). La consistencia interna fue de .69, .73, .85 y .78 respectivamente. Sin embargo, en el análisis de los datos se utilizó una única dimensión que engloba los cuatro factores descritos como “estilo controlador” con un alfa de Cronbach de .94. Se realizó un AFC donde se obtuvieron unos datos no adecuados ($\chi^2(94, 416) = 408.26$, $p = .00$; $\chi^2/d.f. = 4.34$; CFI = .90; NFI = .87; TLI = .87; RMSR

= .06). Atendiendo a los pesos de regresión estandarizados y la significación de los ítems, los ítems 3 y 7 no eran significados, por lo que decidimos llevar a cabo un nuevo AFC sin esos ítems, obteniendo índices de ajuste aceptables: χ^2 (67, 416) = 229.44, $p = .00$; $\chi^2/\text{d.f.} = 3.42$; CFI = .94; NFI = .92; TLI = .92; RMSR = .05.

Mediadores psicológicos. Se empleó la *Psychological Need Satisfaction in Exercise Scale* (PNSE) de Wilson, Rogers, Rodgers, y Wild (2006) validada al contexto español por Moreno-Murcia, Marzo, Martínez-Galindo, y Conte (2011), y que mide la satisfacción de las tres necesidades psicológicas básicas en clases de educación física. Está compuesta de 18 ítems agrupados en tres factores de seis ítems cada uno: competencia (e.g. “Yo creo que puedo completar los ejercicios que son un reto personal”), autonomía (e.g. “Siento que puedo hacer ejercicios a mi manera”) y relación con los demás (e.g. “Creo que me llevo bien con los que me relaciono cuando hacemos ejercicios juntos”). La oración previa es “En las clases de educación física...” y las respuestas son recogidas en una escala tipo Likert que oscila entre 1 (*Falso*) y 6 (*Verdadero*). La consistencia interna fue de .91, .84, y .77 respectivamente. Los resultados del AFC fueron adecuados: χ^2 (129, 416) = 295, $p = .00$; $\chi^2/\text{d.f.} = 2.99$; CFI = .95; NFI = .92; TLI = .94; RMSR = .05

Regulación de Conducta en el Deporte. Se utilizó el *Behavioral Regulation in Sport Questionnaire* (BRSQ) de Lonsdale, Hodge, y Rose (2008), validado al contexto español por Moreno-Murcia et al. (2011) y adaptado al contexto de la educación física. Esta escala que mide los diferentes tipos de motivación en el deporte, está compuesta por un total de 36 ítems agrupados en

nueve dimensiones: motivación intrínseca general (e.g. “Porque lo disfruto”), hacia el conocimiento (e.g. “Por el placer que me da el conocer más cerca de este deporte”), hacia la estimulación (e.g. “Porque me encanta los estímulos intensos que puedo sentir mientras practico este deporte”), hacia la consecución (e.g. “Porque disfruto cuando intento alcanzar metas a largo plazo”), regulación integrada (e.g. “Porque es parte de lo que soy”), identificada (e.g. “Porque los beneficios del deporte son importantes para mí”), introyectada (e.g. “Porque me sentiría avergonzado si lo abandono”), externa (e.g. “Porque si no lo hago otros no estarían contentos conmigo”) y desmotivación (e.g. “Sin embargo, no sé por qué lo hago”). El encabezamiento de los ítems es “Cuando realizo alguna actividad físico-deportiva lo realizo...” Las respuestas se puntúan mediante una escala tipo Likert que oscila entre 1 (*Muy falso*) y 7 (*Muy verdadero*). La consistencia interna de cada dimensión fue de .89, .91, .90, .88, .91, .81, .81, .84 y .82, respectivamente. Los resultados del AFC (dimensión motivación intrínseca) fueron adecuados: $\chi^2(2, 416) = .03$ $p = .98$; $\chi^2/d.f. = 0.19$; CFI = .99; NFI = .99; TLI = .99; RMSR = .00.

Importancia de la educación física. Se midió la variable importancia y utilidad concedida por el estudiante a la educación física (Moreno et al., 2009) compuesto por tres ítems (e.g. “Considero importante recibir clases de educación física”) que respondían en una escala tipo Likert con un rango de puntuación que oscilaba desde 1 (*Totalmente en Desacuerdo*) a 4 (*Totalmente de Acuerdo*). La consistencia interna fue de .76. Los resultados del AFC fueron adecuados: $\chi^2(3, 416) = .05$, $p = .67$; $\chi^2/d.f. = 0.45$; CFI = .99; NFI = .99; TLI = .99; RMSR = .00.

Intención de práctica física. Se utilizó la *Medida de la Intencionalidad para ser Físicamente Activo* (MIFA), que es la versión adaptada y traducida al

español por Moreno, Moreno, y Cervelló (2007) de la *Intention to be Physically Active Scale* (Hein, Mür, y Koka, 2004). Está compuesta de cinco ítems para medir la intención de la persona de ser físicamente activo (e.g. “Después de terminar el instituto, me gustaría mantenerme físicamente activo/a”). Los ítems van precedidos de la frase “Respecto a tu intención de practicar alguna actividad físico-deportiva...”. Las respuestas corresponden a una escala tipo Likert que oscila de 1 (*Totalmente en Desacuerdo*) a 5 (*Totalmente de Acuerdo*). El análisis de la consistencia interna reveló un alfa de Cronbach de .81. Se obtuvieron buenos índices de ajuste en el AFC: $\chi^2 (5, 416) = 25.77$, $p = .00$; $\chi^2/d.f. = 5.15$; CFI = .97; NFI = .96; TLI = .94; RMSR = .04.

Actividad física habitual. Se utilizó la versión al español (Sarria et al., 1987) del *Cuestionario de Actividad Física Habitual* de Baecke, Burema, y Frijters (1982) para medir el nivel de práctica de actividad física habitual de los practicantes. El ejercicio físico en el tiempo libre se evaluó mediante cuatro preguntas. La primera se refería al tipo de deporte o deportes realizados, la frecuencia semanal y los meses en los que se desarrollaba. El resultado de esta primera pregunta se calculó con la siguiente fórmula: Modalidad 1 (intensidad \times tiempo \times proporción) + Modalidad 2 (intensidad \times tiempo \times proporción). Los diferentes coeficientes fueron destinados a calcular esta fórmula, dependiendo del deporte realizado, las horas semanales y los meses en los que se realizaba (Ainsworth et al., 2000; Florindo y Latorre, 2003). Las otras tres preguntas evaluaron el nivel de ejercicio físico en el tiempo libre (e.g. “Durante el tiempo libre realizo deportes o ejercicios físicos”) utilizando una escala que fue de 1 (*Nunca*) a 5 (*Con mucha frecuencia*). Para calcular el resultado final, la

puntuación de la primera pregunta se reconvirtió en valores de 1 a 5 y se calculó el promedio de las cuatro preguntas.

Satisfacción con la vida. Se utilizó el cuestionario *Escala de Satisfacción para la Vida* (ESDV-5) de Vallerand et al. (1989) validada al contexto español (Atienza, Balaguer, y García-Merita, 2003; Atienza et al., 2000). Está formada por cinco ítems agrupados en un solo factor (e.g. “Mi vida se corresponde con mis ideales”). La sentencia previa fue “Satisfacción con tu vida...”. Las respuestas son valoradas a través de una escala tipo Likert que va de 1 (*Totalmente en Desacuerdo*) a 7 (*Totalmente de Acuerdo*). La consistencia obtenida fue de $\alpha = .83$ y el AFC presentó un buen ajuste: $\chi^2(5, 416) = 19.90$, $p = .00$; $\chi^2/d.f. = 3.98$; CFI = .98; NFI = .97; TLI = .96; RMSR = .03.

4.1.3. Procedimiento

Se contactó con los directores de los diferentes centros de Educación Secundaria para informarles del objetivo de la investigación y solicitarles su colaboración. Para que los estudiantes menores de edad pudiesen participar en el estudio, se solicitó una autorización por escrito de sus padres, donde además se les informó del propósito de la investigación. La cumplimentación de los cuestionarios se llevó a cabo en una de las clases de educación física bajo la supervisión del investigador principal, que solventó todas las dudas que pudieron surgir. Los cuestionarios se contestaron de forma individual y en un ambiente óptimo para la concentración de los participantes, siendo necesario un tiempo aproximado de 20 minutos en función de la edad, número de estudiantes y de la agilidad de la clase. La participación fue voluntaria y se preservó el anonimato de las participantes.

4.1.4. Análisis de datos

Se calcularon los estadísticos descriptivos de todas las variables objeto de estudio (medias y desviaciones típicas), se analizó la consistencia interna de cada factor mediante el coeficiente de Alfa de Cronbach, los análisis factoriales confirmatorios de los instrumentos utilizados y las correlaciones bivariadas de todas las variables. A continuación, se trató de identificar diferentes perfiles motivacionales, dividiendo la muestra total en dos submuestras. Con la muestra 1, se realizó un análisis jerárquico de cluster con método Ward, utilizando todas las variables motivacionales del cuestionario BSRQ. Seguidamente, con las mismas variables se trató de confirmar la solución de perfiles hallada, utilizando un análisis de conglomerados de K medias con la muestra 2. A continuación, se llevó a cabo un análisis jerárquico de cluster con método Ward con la totalidad de la muestra. Para examinar las características de cada perfil motivacional de acuerdo a los comportamientos controlados por parte del docente, la satisfacción de las necesidades psicológicas, la importancia concedida a la educación física, la intención de ser físicamente activo y la actividad física habitual, se realizaron análisis de varianza multivariados (MANOVA). Posteriormente se realizó un análisis mediante el modelo de regresión estructural. Los datos fueron analizados mediante el paquete estadístico SPSS 21.0.

4.2. Resultados

4.2.1. Análisis descriptivo y de correlación de todas las variables

La percepción por parte de los estudiantes para medir los comportamientos controlados del docente obtuvo una media de 2.61. Respecto a los mediadores psicológicos, la competencia fue la más valorada, seguida de

la autonomía y la relación con los demás. En cuanto al tipo de motivación, la motivación intrínseca general fue la más valorada, mientras que la motivación externa obtuvo una media de 1.86 y la desmotivación de 2.08, siendo los menos valorados. La importancia concedida a la educación física obtuvo una media de 2.77, la intención de ser físicamente activo de 3.70 y la tasa de actividad física habitual obtuvo una media 9.85. La satisfacción con la vida presentó un valor medio de 5.40.

En el análisis de correlación se observó que casi todas las variables utilizadas se correlacionaban de forma positiva y significativa entre sí, a excepción del estilo controlador, el cual obtuvo una relación negativa y significativa con la motivación intrínseca general. Sin embargo, destacar que el estilo controlador obtuvo una correlación positiva y significativa con la regulación introyectada, regulación externa y desmotivación. Igualmente, la regulación externa y la desmotivación se relacionaron de forma negativa y significativa con la competencia y con la motivación intrínseca general. Además, la desmotivación también se relacionó negativa y significativamente con la motivación intrínseca hacia el conocimiento, hacia la estimulación, hacia la consecución, la regulación integrada, la regulación identificada, la intención de ser físicamente activo y con la tasa de actividad física habitual (Tabla 2).

Tabla 2. Descriptivos y Correlaciones entre las Variables de Estudio.

	<i>M</i>	<i>DT</i>	α	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17
1. Estilo controlador	2.61	1.19	.94	-	-.08	-.02	.09	-.11*	.08	-.01	.00	.08	.04	.35**	.45**	.40**	-.04	.04	.06	-.07
2. Competencia	4.35	1.18	.91	-	-	.59**	.42**	.54**	.52**	.59**	.57**	.55**	.55**	.13**	-.14**	-.17**	.35**	.53**	.42**	.24**
3. Autonomía	4.01	1.08	.84	-	-	-	.46**	.42**	.46**	.50**	.45**	.45**	.46**	.17**	-.05	-.09	.30**	.41**	.33**	.16**
4. Relación con los demás	3.70	1.03	.77	-	-	-	-	.33**	.39**	.40**	.42**	.42**	.42**	.27**	.12*	.10	.32**	.35**	.20**	.10**
5. MI general	5.39	1.45	.89	-	-	-	-	-	.73**	.80**	.70**	.64**	.66**	.12*	-.15**	-.28**	.43**	.66**	.44**	.16**
6. MI conocimiento	4.57	1.61	.91	-	-	-	-	-	-	.84**	.79**	.74**	.78**	.32**	.04	-.16**	.54**	.65**	.50**	.14**
7. MI estimulación	4.81	1.59	.90	-	-	-	-	-	-	-	.85**	.75**	.79**	.27**	-.04	-.18**	.46**	.68**	.52**	.15**
8. MI consecución	5.07	1.42	.88	-	-	-	-	-	-	-	-	.75**	.81**	.31**	-.05	-.20**	.48**	.66**	.49**	.19**
9. R integrada	4.19	1.74	.91	-	-	-	-	-	-	-	-	-	.77**	.42**	.06	-.10*	.45**	.68**	.57**	.15**
10. R identificada	4.78	1.41	.81	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	.40**	.03	-.16**	.54**	.66**	.50**	.18**
11. R introyectada	2.72	1.53	.81	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	.55**	.30**	.19**	.27**	.21**	-.03
12. R externa	1.86	1.20	.84	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	.58**	.04	-.03	.01	-.13**
13. Desmotivación	2.08	1.30	.82	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-.08	-.20**	-.10*	-.09
14. Importancia EF	2.77	.79	.76	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	.53**	.33**	.13**
15. Intención	3.70	.91	.81	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	.66**	.22**
16. Tasa AF	9.85	5.21	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	.17**
17. Satisfacción con la vida	5.40	1.15	.83	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-

Nota. ** $p < .001$ * $p < .005$

4.2.2. Análisis de cluster

Para la realización del análisis de cluster se siguieron las fases propuestas por Hair et al.(1998). En primer lugar, se observó la existencia de casos perdidos en algunas de las variables estudiadas, siendo excluidos de la muestra de estudio y, posteriormente, se dividió de forma aleatoria la muestra total de 416 estudiantes, en dos submuestras a las que se le denominó muestra 1 (n = 208) y muestra 2 (n =208). En segundo lugar, la distribución univariada de todas las variables agrupadas fue examinada para su normalidad.

Para determinar los grupos motivacionales existentes en la muestra 1, se realizó un análisis de conglomerados jerárquicos utilizando el método Ward. El dendograma obtenido sugirió la existencia de dos grupos (Tabla 3).

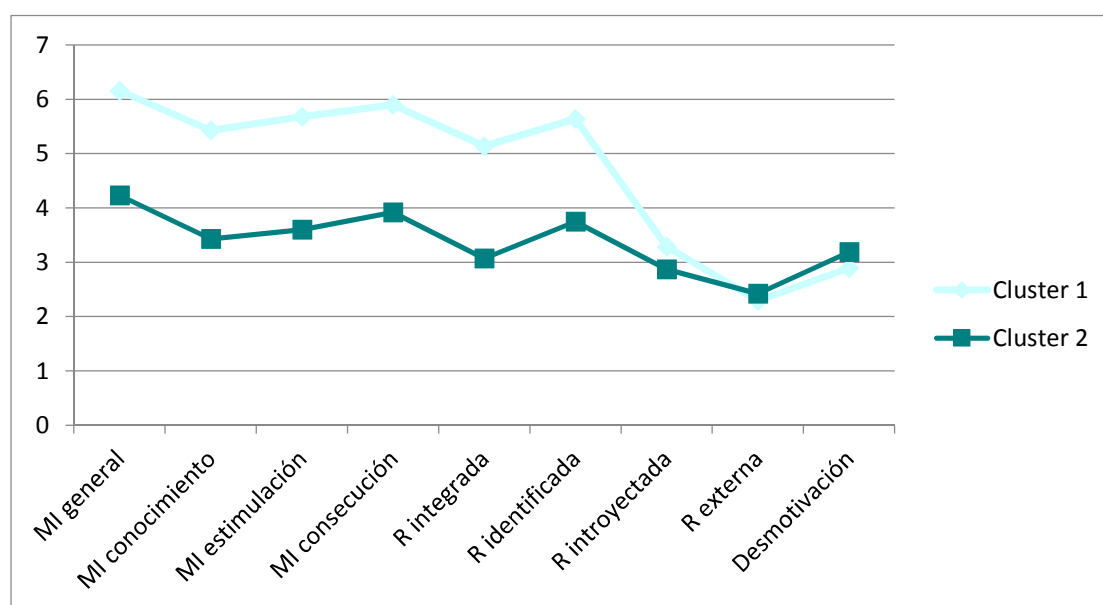
Tabla 3. Medias y Desviaciones Típicas de las Variables en cada Cluster para la Muestra 1, 2 y Total.

	Muestra 1				Muestra 2				Muestra total			
	Cluster 1		Cluster 2		Cluster 1		Cluster 2		Cluster 1		Cluster 2	
	(n = 83)		(n = 125)		(n = 57)		(n = 151)		(n = 239)		(n = 177)	
	M	DT	M	DT	M	DT	M	DT	M	DT	M	DT
MI general	6.16	.81	4.23	1.27	4.30	1.50	6.34	.72	6.22	.80	4.27	1.39
MI conocimiento	5.43	1.16	3.43	1.27	2.96	1.19	5.64	1.00	5.53	1.07	3.27	1.28
MI estimulación	5.68	1.04	3.60	1.17	3.13	1.30	5.95	.78	5.83	.91	3.43	1.22
MI consecución	5.90	.88	3.92	1.08	3.69	1.10	6.09	.73	6.00	.80	3.82	1.09
R integrada	5.14	1.24	3.07	1.16	2.29	1.04	5.31	1.35	5.23	1.31	2.78	1.18
R identificada	5.64	.84	3.75	1.05	3.36	1.17	5.69	.87	5.65	.87	3.60	1.10
R introyectada	3.29	1.59	2.87	1.31	1.51	.76	2.75	1.64	2.90	1.64	2.48	1.33
R externa	2.29	1.43	2.42	1.36	1.24	.76	1.38	.63	1.69	1.08	2.08	1.33
Desmotivación	2.89	1.23	3.19	1.12	1.11	.18	1.08	.16	1.71	1.13	2.58	1.34

Para decidir la adecuación de los grupos surgidos, nos basamos en el incremento de los coeficientes de aglomeración. De acuerdo con Norusis (1992), los coeficientes pequeños indican gran homogeneidad entre los miembros del cluster, mientras que, por el contrario, los coeficientes grandes muestran grandes diferencias entre sus miembros.

Aparecieron dos perfiles motivacionales distintos (Figura 12): un perfil “autodeterminado” (cluster 1), con puntuaciones altas en formas de motivación autodeterminada (motivación intrínseca general y hacia la consecución) y muy bajas en la regulación introyectada, externa y desmotivación; y un perfil “menos autodeterminado” (cluster 2), con puntuaciones bajas en todas las formas de motivación intrínseca, especialmente en la regulación integrada y ligeramente más elevadas en la regulación externa y la desmotivación, respecto al perfil anterior.

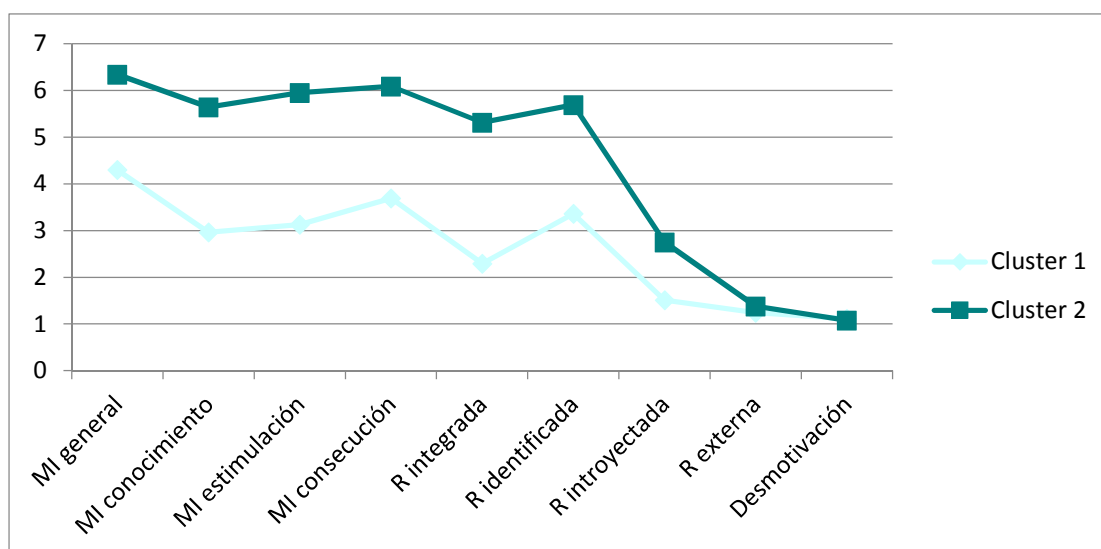
Figura 12. Análisis de Conglomerados Jerárquicos con Método Ward en la Muestra 1.



Nota. MI = Motivación intrínseca; R = Regulación

Por su parte, para determinar los grupos motivacionales existentes en la muestra 2 se empleó la prueba K-medias, determinando también dos perfiles motivacionales (Figura 13): un perfil “auto determinado” (cluster 2), con puntuaciones muy altas en las formas de motivación autodeterminada y muy bajas en la regulación introyectada, externa y desmotivación; y un perfil “menos autodeterminado” (cluster 1), con puntuaciones bajas en todas las formas de motivación más autodeterminadas y muy bajas en la regulación introyectada, externa y desmotivación, con puntuaciones muy similares al perfil anterior.

Figura 13. Análisis de Conglomerados Jerárquicos con Método Ward en la Muestra 2.

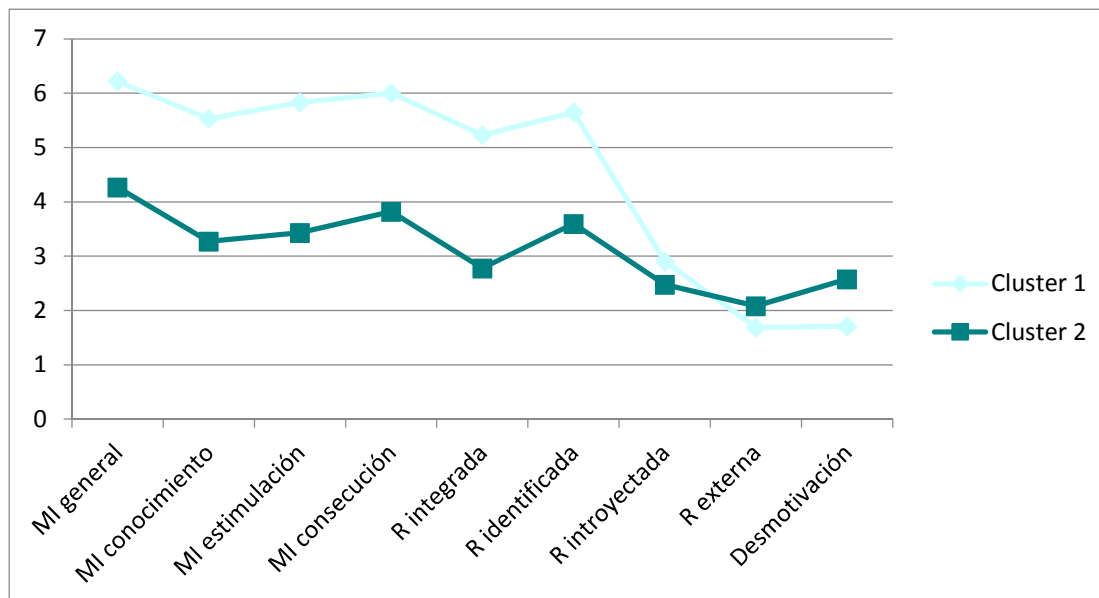


Nota. MI = Motivación intrínseca; R = Regulación

A continuación, se llevó a cabo un análisis de conglomerados jerárquicos utilizando el obteniendo de nuevo dos perfiles (Figura 14): un perfil “autodeterminado” (cluster 1), con puntuaciones altas en las formas de motivación autodeterminada y bajas en la regulación introyectada, externa y desmotivación; y un perfil “menos autodeterminado” (cluster 2), con puntuaciones moderadas y bajas en todas las formas de motivación más

autodeterminadas y, ligeramente más altas en la regulación externa y en la desmotivación, respecto al perfil anterior.

Figura 14. Análisis de Conglomerados Jerárquicos con Método Ward en la Muestra Total.



Nota. MI = Motivación intrínseca; R = Regulación

4.2.3. Análisis multivariante

Para examinar las características de cada perfil motivacional de acuerdo a las variables de estilo controlador, satisfacción de las necesidades psicológicas, importancia concedida a la educación física, la intención de ser físicamente activo y la tasa de actividad física habitual, se realizaron análisis de varianza multivariados (MANOVA) con la muestra total. Para ello, se usaron los cluster como variables independientes, y los factores descritos anteriormente como variables dependientes (Tabla 4).

Tabla 4. Análisis Multivariante

Variables	Cluster 1 (n = 239)		Cluster 2 (n = 177)		F	η^2
	M	DT	M	DT		
1. Estilo controlador	2.50	1.15	2.76	1.21	5.22*	.01
2. Competencia	4.85	1.03	3.69	1.03	130.35**	.24
3. Autonomía	4.37	1.01	3.53	.99	72.21**	.15
4. Relación con los demás	4.00	.99	3.30	.95	51.67**	.11
5. Importancia EF	3.03	.69	2.42	.77	72.21**	.15
6. Intención	4.18	.67	3.05	.78	249.09**	.38
7. Tasa AF	11.77	4.84	7.26	4.53	93.31**	.19
Wilk's Λ					.56	
F multivariado					45.50	

Nota.: * $p < .05$; ** $p < .01$; M = Media; DT =Desviación típica; EF = Educación física; AF = Actividad física

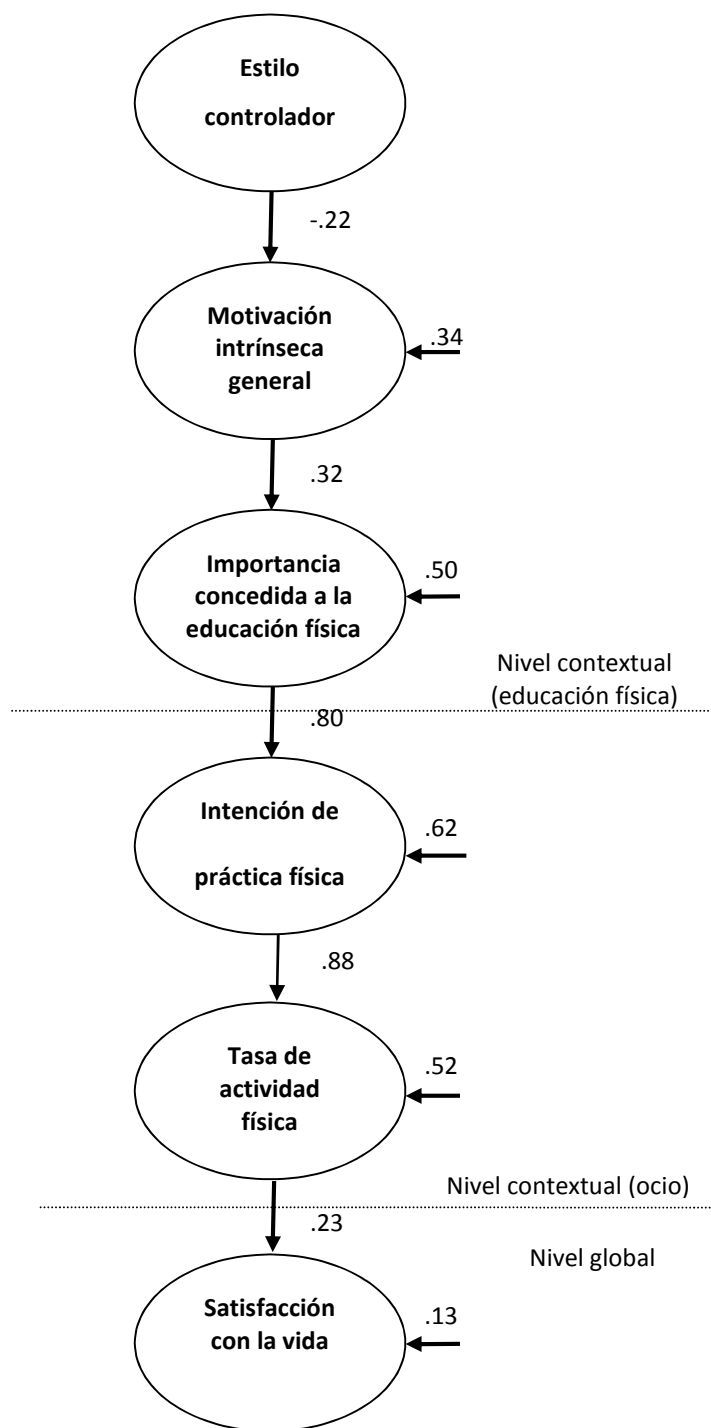
Los resultados obtenidos mostraron diferencias (Wilk's $\Lambda = .56$, $F(7, 431) = 45.50$, $p < .01$) a favor del perfil “menos autodeterminado” en el estilo controlador ($F(1, 414) = 5.22$, $p < .05$, $\eta^2 = .01$). Mientras que el perfil “autodeterminado” reveló diferencias a favor del resto de variables analizadas: competencia ($F(1, 414) = 130.35$, $p < .01$, $\eta^2 = .24$), autonomía ($F(1, 414) = 72.21$, $p < .01$, $\eta^2 = .15$), relación con los demás ($F(1, 414) = 51.67$, $p < .01$, $\eta^2 = .11$), importancia concedida a la educación física ($F(1, 414) = 72.21$, $p < .01$, $\eta^2 = .15$), intención de ser físicamente activo ($F(1, 414) = 249.09$, $p < .01$, $\eta^2 = .38$) y la tasa de actividad física habitual ($F(1, 414) = 93.31$, $p < .01$, $\eta^2 = .19$).

4.2.4. Análisis del modelo de regresión estructural

Este análisis consistió en testar el modelo de ecuaciones estructurales, permitiéndonos centrarnos en las interacciones conceptuales entre el estilo controlador, la motivación intrínseca general, la importancia concedida a la educación física, la intención de ser físicamente activo, la tasa de actividad física

habitual y la satisfacción con la vida. Como se puede observar en la Figura 15, el y el resto de variables que componían el modelo actuaban como variables endógenas. De esta manera, el modelo ofrecía el estilo controlador como variable predictora de la motivación intrínseca general, ésta de la importancia de la educación física, la cual actuaba a su vez como predictora de la intención, que seguidamente predecía la tasa de actividad física habitual, la cual se establecía como variable predictora de la satisfacción con la vida. Se empleó el método de estimación de máxima verosimilitud y la matriz de covarianza entre los ítems como entrada para el análisis de datos. Los resultados del modelo hipotetizado fueron aceptables: χ^2 (149, N = 416) = 464.68, $p = .00$; $\chi^2/\text{d.f.} = 3.12$; CFI = .91; TLI = .90; RMSEA = .07. Todas las relaciones fueron significativas. Así, se puede apreciar que el estilo controlador predijo negativamente la motivación intrínseca general. Sin embargo, se produjo una predicción positiva de la motivación a la satisfacción con la vida, pasando por la importancia concedida a la educación física, la intención de ser físicamente activo y la tasa de actividad física habitual.

Figura 15. Modelo de Regresión Estructural que Analiza las Relaciones Entre el Estilo Controlador, la Motivación Intrínseca General, la Intención de Ser Físicamente Activo, la Tasa de Actividad Física Habitual y la Satisfacción con la Vida. Todos los Parámetros están Estandarizados y son Significativos en $p < .05$.





UNIVERSIDAD
DE MÁLAGA



5. ESTUDIO 3

5.1. Método.

5.1.1. Participantes

5.1.2. Medidas

5.1.3. Procedimiento

5.1.4. Análisis de datos

5.2. Resultados

*5.2.1. Análisis descriptivo y de
correlación de todas las variables*

5.2.2. Análisis del modelo de regresión



UNIVERSIDAD
DE MÁLAGA

5. ESTUDIO 3

5.1. Método

5.1.1. Participantes

La muestra estuvo compuesta por 718 estudiantes de los cuales 346 eran chicos y 372 chicas, de entre 13 y 19 años ($M = 15.76$, $DT = 1.20$) de 3º y 4º de Educación Secundaria Obligatoria y 1º y 2º curso de Bachillerato, pertenecientes a siete centros educativos de carácter público españoles.

5.1.2. Medidas

Clima motivacional. El apoyo de la autonomía por parte del profesorado de EF se midió a través del *The Learning Climate Questionnaire* (LCQ, Ntoumanis, 2005) en su versión corta de 5 ítems (e.g. “me transmite confianza para hacer las cosas bien en la asignatura”), recientemente validado en contexto español (Núñez, León, Grijalvo, y Martín-Albo, 2012). La frase previa de esta escala es “Mi profesor/a de educación física...” y las respuestas son recogidas en una escala tipo Likert de 1 (*Totalmente en desacuerdo*) a 7 (*Totalmente de acuerdo*). Se obtuvo un valor del Alpha de Cronbach de .95. Se realizó un análisis factorial AFC, cuyos índices de ajuste fueron adecuados: $\chi^2(5, 718) = 139.24$, $p = .00$; $\chi^2/d.f. = 27.85$; CFI = .96; NFI = .97; TLI = .93; RMSEA = .19; RMSR = .02.

Mediadores psicológicos. Se empleó la *Psychological Need Satisfaction in Exercise Scale* (PNSE) de Wilson et al. (2006) validada al contexto español por Moreno-Murcia et al. (2011), y que mide la satisfacción de las tres necesidades psicológicas básicas en clases de educación física. Está compuesta de 18 ítems agrupados en tres factores de seis ítems cada uno: competencia (e.g. “Yo creo que puedo completar los ejercicios que son un reto

personal”), autonomía (e.g. “Siento que puedo hacer ejercicios a mi manera”) y relación con los demás (e.g. “Creo que me llevo bien con los que me relaciono cuando hacemos ejercicios juntos”). La oración previa es “En las clases de educación física...” y las respuestas son recogidas en una escala tipo Likert que oscila entre 1 (*Falso*) y 6 (*Verdadero*). La fiabilidad de cada una de las variables de la escala fue de .92 para la competencia, .83 autonomía y .73 de relación con los demás. El AFC obtuvo índices de ajuste adecuados: χ^2 (127, 718) = 463.08, $p = .00$; $\chi^2/d.f.$ = 3.65; CFI = .95; NFI = .93; TLI = .93; IFI = .95; RMSEA = .06; RMSR = .05

Regulación de Conducta en el Deporte. Se utilizó el *Behavioral Regulation in Sport Questionnaire* (BRSQ) de Lonsdale et al. (2008), validado al contexto español por Moreno-Murcia et al. (2011) y adaptado al contexto de la educación física. Esta escala que mide los diferentes tipos de motivación en el deporte, está compuesta por un total de 36 ítems agrupados en nueve dimensiones: motivación intrínseca general (e.g. “Porque lo disfruto”), hacia el conocimiento (e.g. “Por el placer que me da el conocer más cerca de este deporte”), hacia la estimulación (e.g. “Porque me encanta los estímulos intensos que puedo sentir mientras practico este deporte”), hacia la consecución (e.g. “Porque disfruto cuando intento alcanzar metas a largo plazo”), regulación integrada (e.g. “Porque es parte de lo que soy”), identificada (e.g. “Porque los beneficios del deporte son importantes para mí”), introyectada (e.g. “Porque me sentiría avergonzado si lo abandono”), externa (e.g. “Porque si no lo hago otros no estarían contentos conmigo”) y desmotivación (e.g. “Sin embargo, no sé por qué lo hago”). El encabezamiento de los ítems es “Cuando realizo alguna actividad físico-deportiva lo realizo...” Las respuestas se puntúan mediante una

escala tipo Likert que oscila entre 1 (*Muy falso*) y 7 (*Muy verdadero*). La consistencia interna de cada dimensión fue de .88, .91, .89, .86, .91, .79, .77, .81 y .76, respectivamente. Para un mejor análisis de las relaciones causales, calculamos el Índice de Autodeterminación (IAD) de la motivación tal como es propuesto por Vallerand (2007) con la ecuación: $((MI \text{ conocimiento} + MI \text{ logro} + MI \text{ estimulación})/3) \times 3 + (ME \text{ integrada} \times 2) + ME \text{ identificada} - ((ME \text{ introyectada} + (ME \text{ externa} \times 2) - (Desmotivación \times 3)))$. En este estudio el índice osciló entre 3.50 y 25.54 ($M = 17.28$, $DT = 3.77$). Debido a la división en dos grupos de los ítems que componían los factores de la BRSQ, se obtuvieron dos índices de autodeterminación, éste se calculó dividiendo cada factor en dos subfactores de dos ítems cada uno, y posteriormente se volvió a aplicar la fórmula del IAD. Los resultados del AFC fueron adecuados: $\chi^2 (548, 718) = 1941.60$, $p = .00$; $\chi^2/d.f. = 3.54$; CFI = .92; NFI = .90; TLI = .91; IFI = .92; RMSEA = .06; RMSR = .06.

Diversión. Se empleó el *Cuestionario de Satisfacción Intrínseca en el Deporte* (SSI) de Duda y Nicholls (1992) en su versión al castellano (Balaguer, et al., 1997; Castillo, et al., 2002). Se utilizó la dimensión dimensión consta de 5 (e.g. “Normalmente me lo paso bien haciendo deporte”). Las respuestas se recogen en una escala tipo Likert de 5 puntos que oscila desde *Muy en desacuerdo* (1) a *Muy de acuerdo* (5). El valor de la consistencia interna obtenida en este estudio fue de .90 para la diversión. Se realizó un AFC, cuyos índices de ajuste fueron adecuados: $\chi^2 (5, 718) = 17.87$, $p = .00$; $\chi^2/d.f. = 3.56$; CFI = .99; NFI = .99; TLI = .98; RMSEA = .06; RMSR = .01.

Importancia de la educación física. Se midió la variable importancia y utilidad concedida por el estudiante a la educación física (Moreno et al., 2009)

compuesto por tres ítems (e.g. “Considero importante recibir clases de educación física”) que respondían en una escala tipo Likert con un rango de puntuación que oscilaba desde 1 (*Totalmente en Desacuerdo*) a 4 (*Totalmente de Acuerdo*). La consistencia interna fue de .78. Los resultados del AFC fueron adecuados: $\chi^2(3, 718) = .05$, $p = .67$; $\chi^2/d.f. = 0.45$; CFI = .99; NFI = .99; TLI = .99; RMSR = .00.

Intención de práctica física. Se utilizó la *Medida de la Intencionalidad para ser Físicamente Activo* (MIFA), que es la versión adaptada y traducida al español por Moreno et al. (2007) de la *Intention to be Physically Active Scale* (Hein et al., 2004). Está compuesta de cinco ítems para medir la intención de la persona de ser físicamente activo (e.g. “Después de terminar el instituto, me gustaría mantenerme físicamente activo/a”). Los ítems van precedidos de la frase “Respecto a tu intención de practicar alguna actividad físico-deportiva...”. Las respuestas corresponden a una escala tipo Likert que oscila de 1 (*Totalmente en Desacuerdo*) a 5 (*Totalmente de Acuerdo*). El análisis de la consistencia interna reveló un alfa de Cronbach de .82. Se obtuvieron buenos índices de ajuste en el AFC: $\chi^2(5, 718) = 22.92$, $p = .00$; $\chi^2/d.f. = 4.58$; CFI = .99; NFI = .98; TLI = .97; IFI = .98; RMSEA = .07; RMSR = .03

Actividad física habitual. Se utilizó la versión al español (Sarria et al., 1987) del *Cuestionario de Actividad Física Habitual* de Baecke et al. (1982) para medir el nivel de práctica de actividad física habitual de los practicantes. El ejercicio físico en el tiempo libre se evaluó mediante cuatro preguntas. La primera se refería al tipo de deporte o deportes realizados, la frecuencia semanal y los meses en los que se desarrollaba. El resultado de esta primera pregunta se calculó con la siguiente fórmula: Modalidad 1 (intensidad \times tiempo \times proporción) + Modalidad 2 (intensidad \times tiempo \times proporción). Los diferentes coeficientes

fueron destinados a calcular esta fórmula, dependiendo del deporte realizado, las horas semanales y los meses en los que se realizaba (Ainsworth et al., 2000; Florindo y Latorre, 2003). Las otras tres preguntas evaluaron el nivel de ejercicio físico en el tiempo libre (e.g. “Durante el tiempo libre realizo deportes o ejercicios físicos”) utilizando una escala que fue de 1 (*Nunca*) a 5 (*Con mucha Frecuencia*). Para calcular el resultado final, la puntuación de la primera pregunta se reconvirtió en valores de 1 a 5 y se calculó el promedio de las cuatro preguntas.

5.1.3. Procedimiento

Se obtuvo autorización para realizar la investigación por parte de los órganos de dirección de los centros educativos y los estudiantes fueron informados del propósito del estudio y de sus derechos como participantes en el mismo, en base a la Declaración de Helsinki (2008). Los test fueron realizados en la hora correspondiente a la clase de EF, tras previo acuerdo con el profesor de dicha asignatura y sin la presencia del mismo. Cada participante tuvo 20-30 minutos para completar los cuestionarios. La participación fue voluntaria y se preservó el anonimato de las participantes.

5.1.4. Análisis de datos

Se calcularon los estadísticos descriptivos de todas las variables objeto de estudio (medias y desviaciones típicas), se analizó la consistencia interna de cada factor mediante el coeficiente de alfa de Cronbach, los análisis factoriales confirmatorios de los instrumentos utilizados y se analizaron las correlaciones bivariadas de todas las variables. Posteriormente se realizó un análisis mediante el modelo de regresión estructural. Los datos fueron analizados mediante el paquete estadístico SPSS 21.0 y AMOS 21.0.

5.2. Resultados

5.2.1. Análisis descriptivo y de correlación de todas las variables

En primer lugar, se ofrecen los resultados descriptivos de las diferentes escalas estudiadas y a continuación las correlaciones bivariadas entre las mismas .

El apoyo a la autonomía por parte del docente de educación física obtuvo una puntuación media de 4.27 sobre una escala de 7 puntos. La satisfacción de las necesidades psicológicas básicas obtuvo una media de 4.10. La media de la motivación fue de 29.75, a través del índice de Autodeterminación. La media de la diversión fue de 4.09 sobre una escala de 5 puntos. Por último, las medias obtenidas respecto a la importancia concedida a la EF, la intención de práctica y la tasa de actividad física fueron de 2.85, 3.83 y 12.67, respectivamente.

Como se puede observar en el análisis de correlación, podemos destacar que existe una alta significatividad en todas las variables, correlacionando de forma positiva y significativa entre sí (Tabla 5).

Tabla 5.Descriptivos y Correlaciones entre las Variables de Estudio.

	<i>M</i>	<i>DT</i>	<i>α</i>	1	2	3	4	5	6	7
1. Apoyo a la autonomía	4.27	1.83	.95	1	.39**	.29**	.29**	.47**	.21**	.17**
2. NPB	4.10	.90	.90	-	1	.50**	.55**	.45**	.47**	.30**
3. IAD	29.75	7.53	.93	-	-	1	.62**	.40**	.64**	.39**
4. Diversión	4.09	.90	.90	-	-		1	.43**	.65**	.37**
5. Importancia concedida a la EF	2.85	.75	.78	-	-	-	-	1	.39**	.29**
6. Intención de práctica	3.83	.92	.82	-	-	-	-	-	1	.50**
7. Tasa AF	12.67	2.35		-	-	-	-	-	-	-

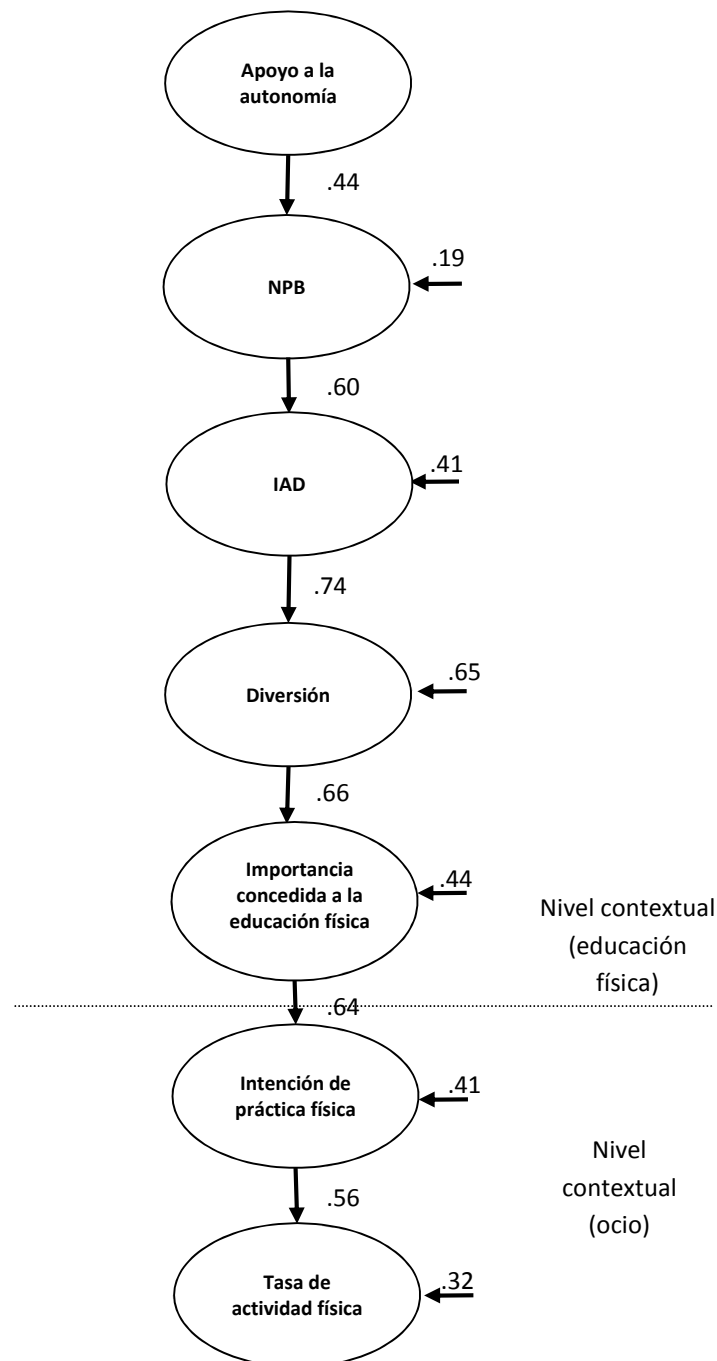
Nota. ** $p < .001$ * $p < .005$

5.2.2. *Análisis del modelo de regresión estructural*

Este análisis consistió en testar el modelo de ecuaciones estructurales, permitiéndonos centrarnos en las interacciones conceptuales entre el apoyo de autonomía empleado por el docente, la satisfacción de las necesidades psicológicas básicas, la motivación autodeterminada, la diversión, la importancia concedida a la educación física, la intención de ser físicamente activo y la tasa de actividad física habitual. Como se puede observar en la Figura 16, el apoyo a la autonomía aparece como variables exógena y el resto de variables que componían el modelo actuaban como variables endógenas. De esta manera, el modelo ofrecía el apoyo a la autonomía concedido por parte del docente de EF en sus clases como variable predictora de la satisfacción de las tres necesidades psicológicas básicas, éstas de la motivación autodeterminada, la cual actuaba a su vez como predictora de la diversión, que seguidamente predecía la importancia concedida a la educación física, la cual se establecía como variable predictora de la intención de ser físicamente activo, que, en último lugar, aparece como variable predictora de la tasa de actividad física habitual. Se empleó el método de estimación de máxima verosimilitud y la matriz de covarianza entre los ítems como entrada para el análisis de datos. Los resultados del modelo hipotetizado fueron aceptables: χ^2 (53, N =718) = 1231.41, p = .00; χ^2 /d.f. =4.98; CFI =.91; NFI = .90; TLI = .90; RMSEA = .06; RMSR = .09

Todas las relaciones fueron significativas. Así, se puede apreciar que el apoyo a la autonomía predijo positivamente la satisfacción de las necesidades psicológicas básicas, la motivación autodeterminada, la diversión, la importancia concedida a la educación física, la intención de ser físicamente activo y la tasa de actividad física habitual.

Figura 16. Modelo de Regresión Estructural que Analiza las Relaciones el Apoyo a la Autonomía por Parte de Docente de Educación Física, la Satisfacción de las Necesidades Psicológicas Básicas, la Motivación Autodeterminada, la Diversión, a Importancia Concedida a la Educación Física, la Intención de Ser Físicamente Activo y la Tasa de Actividad Física Habitual. Todos los Parámetros están Estandarizados y son Significativos en $p < .05$.



IV

Discusión y Conclusiones

DISCUSIÓN

Estudio 1

Estudio 2

Estudio 3

CONCLUSIONES

Estudio 1

Estudio 2

Estudio 3



UNIVERSIDAD
DE MÁLAGA

CAPÍTULO IV: DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

DISCUSIÓN

Preocupados por encontrar relaciones entre las diferentes variables comportamentales, afectivas y cognitivas objeto de los tres estudios con los estudiantes adolescentes, se presentan las siguientes discusiones estructuradas por estudios.

ESTUDIO 1

Este estudio comprobó el poder de poder de predicción de las orientaciones disposicionales, la autoeficacia general y la motivación autodeterminada sobre la diversión y el aburrimiento en clases de EF. Hasta el momento, según la revisión efectuada, la mayoría de los estudios que analizan las relaciones entre orientaciones de meta y la autoeficacia general se ha llevado se han centrado en otros contextos, por lo que esta investigación supone una primera aproximación al estudio de estas variables de forma conjunta con adolescentes en clases de EF. Tal como se hipotetizaba, se confirma que tanto la orientación hacia la tarea como la autoeficacia predice positivamente la motivación autodeterminada, que a su vez predice positivamente la diversión y negativamente el aburrimiento que el estudiante adolescente percibe en las clases de EF.

Tras el análisis de los datos se observa una mayor orientación a la tarea que al ego, como indican Cervelló y Santos-Rosa (2000) difieren de los marcados para el deporte de competición, posiblemente debido a los objetivos que se persiguen en las clases de EF o a que en las aulas el profesorado no incurre en el sesgo de enfatizar la competitividad (Fry, 2001) y promueve actividades

participativas, cooperativas y en las que el esfuerzo se valora más que el resultado. Coincidiendo con estudios previos (Fernández, 2008; García-Fernández et al., 2010; Pajares, Britner, y Valiente, 2000), los cuales analizan distintos aspectos dentro del ámbito escolar, se confirma la relación positiva entre la orientación a la tarea y la autoeficacia. Este hallazgo es consistente con lo que propone la teoría, pues al ser la autoeficacia un aspecto cognitivo evaluativo de la propia capacidad para manejar adecuadamente diferentes situaciones de la vida diaria (Bandura, 1989), y ser la orientación hacia la tarea un aspecto motivacional intrínseco que impulsa al estudiante mejorar sus propias habilidades (Nicholls, 1989), ambos constructos remiten al ámbito interno del participante, comparten un eje conceptual similar y se refuerzan entre sí.

En lo que respecta a las relaciones existentes entre la orientación tarea y la motivación autoderterminada, ambos constructos establecen una relación positiva y significativa. Estos resultados son consistentes con los hallados en otros estudios (Gutiérrez y Escartí, 2006). Del mismo modo, se ha podido comprobar que a mayor nivel de autoeficacia mayor será el nivel de motivación intrínseca, tal y como avalan numerosas investigaciones en otros contextos (Boyd y Yin, 1999; McAuley, 1992; McAuley y Jacobson, 1991; Sallis et al., 1986; Weigand y Broadhurst, 1998).

Del mismo modo, se ha podido comprobar la importante correlación que muestran la motivación autodeterminada y la diversión. Se confirma que los estudiantes más autoderterminados son aquellos que disfrutaban más en la práctica de actividad físico-deportiva (Krzysztof, 2008; Yli-Piipari et al., 2009), destacando con ello la importancia de la diversión, considerada como un

excelente predictor sobre la participación en actividades físicas (Gómez et al., 2011).

En esta línea, dos estudios cuasi-experimentales, uno reciente llevado a cabo por Moreno-Murcia, Huéscar, y Parra (2013) y otro por González-Cutre, Sicilia Camacho, y Moreno Murcia (2011), mostraron cómo la manipulación del clima hacia la tarea, por parte del docente del área, aumentan la motivación del estudiante de EF y su menor aburrimiento.

A tenor de lo obtenido, resulta importante destacar el papel que juegan los docentes de EF en el diseño de sus clases. Pues, proporcionar un entorno educativo cuyo clima esté orientado principalmente a la tarea, en el que se priorice el esfuerzo y la superación personal, se puede conseguir que el alumnado se centre más en la maestría. Esto se consigue dando importancia a aspectos de mejora personal y aprendizaje, contribuyendo a que perciba de manera más eficaz sus progresos personales, sintiéndose autónomos, competentes y asumiendo una creencia modificable de su habilidad. Estos factores les permitirán superar las tareas motivados intrínsecamente, obteniendo como resultado un balance psicológico positivo que puede generar un mayor disfrute y un menor aburrimiento por parte del alumnado, pues la diversión experimentada en las clases de EF puede ser una variable importante para que los adolescentes sigan practicando deporte fuera del horario escolar (Mandigo y Thompson, 1988).

ESTUDIO 2

La inactividad física de los estudiantes puede deberse a su falta de motivación (Parish y Treasure, 2003), por lo que las experiencias vividas durante las clases de EF, donde el docente puede ejercer una gran influencia sobre el alumnado (Reeve et al., 2004), pueden ocasionar consecuencias positivas o negativas en la práctica de actividades físico-deportivas en edades posteriores (Taylor et al., 1999). Preocupados por ello, este trabajo fue planteado con el propósito principal de identificar el número y estructura de diferentes perfiles motivacionales en una muestra de estudiantes adolescentes en clases de EF y comprobar las posibles diferencias de estos perfiles respecto al estilo del docente, la satisfacción de las necesidades psicológicas básicas, la importancia concedida a la EF, la intención de ser físicamente activo y la tasa de práctica de actividad física habitual. La hipótesis inicial se confirma observando que el perfil “menos autodeterminado” se asocia positivamente con el estilo controlador del docente y el perfil “autodeterminado” se relaciona de forma positiva con el resto de variables.

El cluster presentó un grupo “autodeterminado”, con altas puntuaciones en regulación intrínseca e identificada y bajas en regulación externa y desmotivación. Estos estudiantes practican motivados por la diversión y los beneficios de la actividad. También se encontró otro perfil, denominado “menos autodeterminado”, con altas puntuaciones en regulación externa y desmotivación y bajas en regulación intrínseca e identificada. Los estudiantes pertenecientes a este grupo reflejan una participación caracterizada por la búsqueda de incentivos externos y la ausencia de motivación. De forma similar, estos dos perfiles han

sido ya descritos en trabajos previos en el contexto de la EF (Moreno-Murcia et al., 2010; Moreno-Murcia y Silveira, 2015).

Como ya indicaban Deci y Ryan (2000), al igual que se confirma en nuestro estudio, los estudiantes poseen una mayor satisfacción de las necesidades psicológicas básicas son los que presentan un perfil más autodeterminado. Además, se ha relacionado con diferentes consecuencias positivas como son la importancia concedida a la EF, la intención de ser físicamente activo en el futuro y, lógicamente, con mayores índices de práctica físico-deportiva (Hein et al., 2004; Moreno-Murcia et al., 2013; Ntoumanis, 2005).

Esta información se debe tener en cuenta para lograr la adherencia a la práctica, aún más durante la adolescencia, período crítico en el cual los estudiantes se comprometen o abandonan la práctica de actividad física (Moreno, Parra, y González-Cutre, 2008), pues autores como Beltrán-Carrillo, Devís-Devís, Peiró-Velert y Brown (2012) señalan que la generación de experiencias negativas acumuladas pueden promover la inactividad física. Por tanto, el entorno escolar es un contexto ideal donde trabajar estas conductas sedentarias, puesto que una de sus principales finalidades es la promoción y el fomento de la práctica habitual de actividad física entre el alumnado (McKenzie y Lounsbery, 2013; Oviedo et al., 2013). Asimismo, las experiencias positivas en las clases de EF pueden tener un papel destacado para comprometer a los estudiantes con hábitos de vida saludables y activos (Peiró-Velert, Pérez-Gimeno, y Valencia-Peris, 2012).

Así pues, los docentes que fomenten un clima de apoyo a la autonomía (Adie, Duda, y Ntoumanis, 2008; Balaguer et al., 2008; Reinboth, Duda, y

Ntoumanis, 2004), donde se permita elegir al estudiante, así como modificar y controlar algunas de las tareas durante las clases, se minimiza la presión en la actuación, se valora o refuerza las iniciativas y ejecuciones de los estudiantes, podrían llegar a alcanzar una motivación más autodeterminada en sus estudiantes (Almolda-Tomás et al., 2014; Méndez-Giménez, Fernández-Río, y Cecchini-Estrada, 2013; Sevil, Julián, Abarca-Sos, Aibar, y García-González, 2014). Asimismo, los estudiantes de EF perciben el apoyo a la autonomía proporcionado por el docente cuando éste ofrece un feed-back positivo, de conocimiento del rendimiento y no verbal positivo (Huéscar y Moreno-Murcia, 2012).

Por otro lado, con la intención de poder ahondar en nuevos modelos que permitan ayudar al docente en el planteamiento, aplicación y efectividad de sus futuras intervenciones, otro objetivo de este segundo estudio consistió en comprobar el poder de predicción del comportamiento controlador del docente sobre la motivación intrínseca general, la importancia concedida a la asignatura, la intención de ser físicamente activo, la tasa de actividad física y la satisfacción con la vida en estudiantes adolescentes en clases de EF. La hipótesis termina confirmándose.

A pesar de que en numerosos estudios se ha mostrado cómo una metodología basada en el soporte de autonomía y centrada en el estudiante tiene consecuencias positivas sobre el disfrute en clase de EF, la motivación autodeterminada y la mejora del aprendizaje (Reeve et al., 2004; Taylor, Ntoumanis, y Smith, 2009; Taylor, Ntoumanis, y Standage, 2008), todavía en el profesorado en general (Reeve et al., 2004), y concretamente el docente de EF (Manzano, 2003), se inclinan por un estilo más controlador. Como se puede

comprobar en nuestro estudio, el estilo controlador puede no llevar a una mayor motivación en los estudiantes, sino más bien a lo contrario. Son numerosos las investigaciones (Martín-Albo, Núñez, Domínguez, León, y Tomás, 2012; Balaguer et al., 2012; Castillo et al., 2010; Joseph-Polyte, Belando, Huéscar y Moreno-Murcia, 2015; Pelletier, Fortier, Vallerand, y Brière, 2001; Pelletier et al., 1995) que concluyen que la percepción del practicante de un estilo controlador predice una menor motivación intrínseca, pudiendo ser ello, en el futuro, parte del motivo de la inactividad física, que en muchos casos viene provocado por las experiencias negativas a las que el docente expone al estudiante en clase (Beltrán-Carrillo et al., 2012).

Como ya indicaban Deci y Ryan (2000) y coincidiendo con los resultados de nuestro estudio, las personas que poseen un perfil más autodeterminado (más motivados intrínsecamente), se han relacionado con diferentes consecuencias positivas como son la importancia concedida a la EF, la intención de ser físicamente activo en el futuro y, lógicamente, con mayores índices de práctica físico-deportiva (Almagro, Navarro-Membrilla, Paramio, y Sáenz-López, 2015; Hein et al., 2004; Moreno-Murcia et al., 2013; Ntoumanis, 2005;). Por tanto, el entorno escolar es un contexto ideal donde trabajar estas conductas sedentarias, puesto que una de sus principales finalidades es la promoción y el fomento de la práctica habitual de actividad física entre el alumnado (McKenzie y Lounsbery, 2013; Oviedo et al., 2013). Asimismo, las experiencias positivas en las clases de EF pueden tener un papel destacado para comprometer a los estudiantes con hábitos de vida saludables y activos (Peiró-Velert, Pérez-Gimeno, y Valencia-Peris, 2012).

Pero son pocos los estudios que relacionan el nivel contextual con el global (Vallerand, 1997), en el ámbito del a EF. En nuestro caso, la tasa de ejercicio físico (nivel contextual) predice la satisfacción con la vida (nivel global), coincidiendo con los estudios de Moraes, et al. (2009) y de

Moreno y Vera (2011). Por otro lado, coincide con estudios revisados en el contexto deportivo (Álvarez, Balaguer, Castillo, y Duda, 2009; Amorose y Anderson-Butcher, 2007; Conroy y Coatsworth, 2007; Torregrosa, Belando, y Moreno-Murcia, 2014), los cuales muestran que la percepción por parte del practicante de apoyo a la autonomía predirá positivamente la satisfacción con la vida

Estos resultados indican que el diseño de programas para el desarrollo de la motivación intrínseca a través de la EF juega un papel importante en la creación de un clima de soporte de autonomía (Moreno-Murcia, Conde, y Sáenz-López, 2012) y puede contribuir a favorecer la satisfacción del alumnado con la vida. Las estrategias de estos programas de soporte de autonomía (Reeve, 2009) se caracterizan por: utilizar un lenguaje informal, flexible y no controlador, permitir la crítica y fomentar el pensamiento independiente, razonar con los estudiantes el respeto y valor de los sentimientos, pensamientos y comportamientos de los demás, estar abierto a modificar las exigencias impuestas y las actividades y estructuras poco interesantes, adoptar una actitud de escucha “empática”, fomentar los recursos motivacionales intrínsecos del estudiante ("quiero hacer esto"), proporcionando retos y opciones, teniendo en cuenta sus preferencias e intereses y estimulando la curiosidad, ayudar a los estudiantes a comprender la contribución del trabajo escolar para el logro de sus metas personales, plantear actividades interesantes y relevantes, dar tiempo a

los estudiantes para trabajar de forma independiente y a su propia manera y permitirles tomar la iniciativa en las actividades de aprendizaje. Así pues, los docentes que fomenten un clima de apoyo a la autonomía (Adie et al., 2008; Balaguer et al., 2008; Reinboth et al., 2004), podrían llegar a alcanzar una motivación más autodeterminada en sus estudiantes (Almolda-Tomás et al., 2014; Méndez-Giménez et al., 2013; Sevil et al., 2014).

ESTUDIO 3

Con la intención de poder ahondar en nuevos modelos que permitan ayudar al docente en el planteamiento, aplicación y efectividad de sus futuras intervenciones, el objetivo consistió en comprobar la capacidad de predicción del clima motivacional transmitido por el docente de EF durante sus clases, las necesidades psicológicas básicas y la motivación autodeterminada (representada por el Índice de Autodeterminación) sobre la diversión, la importancia y utilidad concedida por el estudiante a la EF y la actividad física habitual. La hipótesis planteada termina confirmándose.

Como se puede comprobar en nuestro estudio, la percepción que tienen los estudiantes respecto al grado de apoyo de autonomía ofrecido por el docente no es muy alto, lo que nos indica que todavía el profesorado de EF se inclina hacia un estilo más controlador (Manzano, 2003). Son numerosos las investigaciones (Martín-Albo, Núñez, Domínguez, León, y Tomás, 2012; Balaguer et al., 2012; Castillo et al., 2010; Pelletier, Fortier, Vallerand, y Brière, 2001; Pelletier et al., 1995) que concluyen que la percepción del practicante de un estilo controlador predice una menor motivación intrínseca, pudiendo ser ello, en el futuro, parte del motivo de la inactividad física, que en muchos casos viene provocado por las experiencias negativas a las que el docente expone al estudiante en clase (Beltrán-Carrillo et al, 2012). A pesar de que en numerosos estudios se ha mostrado cómo una metodología basada en el soporte de autonomía y centrada en el estudiante tiene consecuencias positivas sobre el disfrute en clase de EF, la motivación autodeterminada y la mejora del aprendizaje (Reeve et al., 2004; Taylor, Ntoumanis, y Smith, 2009; Taylor, Ntoumanis y Standage, 2008).

Los resultados confirman la hipótesis mostrando que la percepción de apoyo a la autonomía ofrecido por el profesor predice de forma positiva la satisfacción de las necesidades psicológicas básicas. Pues, los profesores que promueven un estilo interpersonal de apoyo a la autonomía lo hacen cuando animan a sus estudiantes a tener iniciativa, fomentan y valoran la toma de decisiones, proponen actividades interesantes explicándoles para qué sirven, y se ponen en su lugar para entenderles, sin juzgarles y siendo flexibles con ellos (Deci y Ryan, 1985; Mageau y Vallerand, 2003). Estos resultados son congruentes con los encontrados en estudios previos en los que se ha visto cómo el apoyo a la autonomía ofrecido por el docente favorecía la satisfacción de las necesidades psicológicas básicas de sus estudiantes (Álvarez et al., 2009; Balaguer, Castillo y Duda, 2008; Moreno-Murcia, Ruiz, y Vera, 2015; Nunes, Bodden, Lemos, Lorence, y Jiménez, 2014; Sánchez-Oliva, Viladrich, Amado, González-Ponce, y García-Calvo, 2014; Standage, Duda y Ntoumanis, 2006). Standage et al. (2006) revelaron a través de un modelo de ecuaciones estructurales que el apoyo a la autonomía percibido en el profesor predecía positivamente la satisfacción de las necesidades de competencia, autonomía y relación con los demás, la cual a su vez predecía positivamente la motivación autodeterminada. Además, la motivación autodeterminada predecía positivamente el esfuerzo y la persistencia del alumnado en clase.

Estos resultados están en la misma línea que los encontrados en trabajos anteriores (Moreno-Murcia y Vera, 2011; Rutten et al., 2012; Standage et al., 2005; Zhang et al., 2011), destacando con ello el importante papel que adquiere la figura del docente a la hora de fomentar un contexto de aprendizaje en el que se planteen tareas y actividades con las directrices adecuadas para facilitar en

los estudiantes una adecuada satisfacción de sus necesidades de autonomía, competencia y relaciones sociales. En la medida que los docentes desarrollen estrategias motivacionales para provocar estos condicionantes, se facilitará que los estudiantes se sientan más autónomos, con una mejor percepción de habilidad, y además, con un mejor sentimiento de afiliación al grupo, lo que sin duda determinará una motivación más autodeterminada entre los estudiantes, desarrollando las actividades por motivos intrínsecos a la propia actividad, como la diversión, el placer o la satisfacción personal (Deci y Ryan, 2000; Vansteenkiste, Niemiec, y Soenens, 2010).

Las relaciones encontradas entre la satisfacción de las necesidades psicológicas básicas y la motivación autodeterminada se ajustan a los postulados de la TAD. Además, tal como mostraron estudios previos, la motivación más autodeterminada se relaciona con las consecuencias más positivas, como la diversión en las clases (Moreno, Hernández, y González-Cutre 2009; Vallerand, 2007). Un estudio predictivo realizado por Méndez-Giménez, Fernández-Río y Cecchini, (2012) con adolescentes en EF, se obtuvieron las mismas relaciones, donde las necesidades básicas predijeron la motivación intrínseca, la cual predijo la diversión. Confirmando nuevamente los beneficios de desarrollar soporte de autonomía en EF (ya sean directos o indirectos) para generar diversión y disfrute en el alumnado y disminuir el aburrimiento (Barkoukis y Hagger, 2013; Mandigo et al., 2008; Pihu, Hein, Koka y Hagger, 2008). Hay que tener en cuenta que la diversión experimentada en las clases de EF puede ser una variable importante para que los adolescentes sigan practicando deporte fuera del horario escolar (Mandigo y Thompson, 1998).

Como ya indicaban Deci y Ryan (2000) y coincidiendo con los resultados de nuestro estudio, las personas que poseen un perfil más autodeterminado (más motivados intrínsecamente), se han relacionado con otras consecuencias positivas como son la importancia concedida a la EF, la intención de ser físicamente activo en el futuro y, lógicamente, con mayores índices de práctica físico-deportiva (Almagro et al., 2015; Hein et al., 2004; Moreno-Murcia et al., 2013; Ntoumanis, 2005). En este sentido, pueden encontrarse evidencias de que los estudiantes que creen que la EF merece la pena, tienen más posibilidades de continuar realizando la práctica de AF fuera del aula (Green, 2014). Pues, las experiencias positivas en las clases de EF pueden tener un papel destacado para comprometer a los estudiantes con hábitos de vida saludables y activos (Peiró-Velert, Pérez-Gimeno, y Valencia-Peris, 2012).

Estos resultados indican que el diseño de programas para el desarrollo de la motivación intrínseca a través de la EF juega un papel importante en la creación de un clima de soporte de autonomía (Moreno-Murcia, Conde, y Sáenz-López, 2012) y puede contribuir a favorecer la satisfacción del alumnado con la vida. Las estrategias de estos programas de soporte de autonomía (Reeve, 2009) se caracterizan por: utilizar un lenguaje informal, flexible y no controlador, permitir la crítica y fomentar el pensamiento independiente, razonar con los estudiantes el respeto y valor de los sentimientos, pensamientos y comportamientos de los demás, estar abierto a modificar las exigencias impuestas y las actividades y estructuras poco interesantes, adoptar una actitud de escucha “empática”, fomentar los recursos motivacionales intrínsecos del estudiante (“quiero hacer esto”), proporcionando retos y opciones, teniendo en cuenta sus preferencias e intereses y estimulando la curiosidad, ayudar a los

estudiantes a comprender la contribución del trabajo escolar para el logro de sus metas personales, plantear actividades interesantes y relevantes, dar tiempo a los estudiantes para trabajar de forma independiente y a su propia manera y permitirles tomar la iniciativa en las actividades de aprendizaje. Así pues, los docentes que fomenten un clima de apoyo a la autonomía (Adie et al., 2008; Balaguer, Castillo, y Duda, 2008; Reinboth, Duda, y Ntoumanis, 2004), podrían llegar a alcanzar una motivación más autodeterminada en sus estudiantes (Almolda-Tomás et al., 2014; Méndez-Giménez, Fernández-Río, y Cecchini-Estrada, 2013; Sevil et. al., 2014).

Respecto a las limitaciones del estudio, cabe destacar que la metodología utilizada ha sido de tipo correlacional. Esto nos ofrece una posibilidad futura de emplear una metodología experimental pues, aunque las variables manifiesten una relación matemática importante, no implica necesariamente que haya causa-efecto entre ellas. Además, los datos no pueden ser extrapolados más allá de los rangos observados en la muestra del estudio.

Por todo ello, el profesorado de EF puede ejercer una gran influencia sobre el alumnado a través de su metodología de intervención, considerándose como uno de los principales responsables de que los estudiantes puedan experimentar experiencias positivas en las clases de EF (Gutiérrez 2014). Con ello, pretendemos ayudar la labor del docente en el planteamiento, aplicación y efectividad de sus futuras intervenciones.

CONCLUSIONES

Presentados los tres estudios por los que está compuesta la tesis, para finalizar y como valoración de las relaciones encontradas durante nuestro estudio, señalamos, clasificándolas por estudios, las conclusiones que vienen a resumir las principales aportaciones encontradas:

Respecto al Estudio 1:

- ❖ Tanto las orientaciones hacia la tarea de los estudiantes como la autoeficacia percibida en clases de educación física se predijeron positivamente la motivación autodeterminada.

- ❖ La motivación autodeterminada predijo positivamente la diversión y negativamente el aburrimiento que el estudiante adolescente percibe en las clases de EF.

Respecto al Estudio 2:

- ❖ Se identificaron dos perfiles motivacionales de estudiantes de educación física. Un perfil “*menos autodeterminado*” con altas puntuaciones en regulación externa y desmotivación y bajas en regulación intrínseca e identificada; y, por otro lado, un perfil “*autodeterminado*” con altas puntuaciones en regulación intrínseca e identificada y bajas en regulación externa y desmotivación.

- ❖ Se encontraron diferencias entre los dos perfiles, mostrados que los estudiantes identificados como “*menos autodeterminados*” perciben un estilo controlador por parte del docente del área. Sin embargo, los adolescentes con

un perfil “*autodeterminado*” se relacionan de forma más positiva con la satisfacción de las necesidades psicológicas básicas, la importancia concedida a la educación física, la intención de ser físicamente activo y la tasa de práctica de actividad física habitual, que los “*menos autodeterminados*”, percibiendo a su vez, menos control del docente.

❖ El comportamiento controlador del docente de EF predijo de forma negativa la motivación intrínseca de los adolescentes, a su vez esta motivación tuvo consecuencias positivas prediciendo la importancia concedida a la asignatura. Fuera del contexto de la educación física, esta importancia repercutió positivamente prediciendo la intención de los estudiantes de ser físicamente activos, y por consecuencia en la tasa de actividad física. En último lugar, a nivel global, la tasa predijo positivamente la percepción de satisfacción con la vida de los adolescentes

Respecto al Estudio 3:

❖ En el contexto del área de EF el apoyo a la autonomía del docente de predijo positivamente la satisfacción de las necesidades psicológicas básicas, ésta predijo positivamente la motivación autodeterminada, que a su vez predijo positivamente la diversión prediciendo la importancia concedida a la asignatura. Asimismo, a nivel contextual de ocio, ésta última predijo la intención de práctica, que predijo positivamente la conducta de actividad física habitual.

❖ El apoyo a la autonomía del docente se correlacionó de forma negativa con todas las variables: las necesidades psicológicas básicas, la motivación autodeterminada, la diversión, la importancia concedida a la educación física, la intención de ser físicamente activo y la tasa de actividad física habitual.

V Limitaciones del Estudio y Prospectivas de Investigación

CAPÍTULO V: LIMITACIONES DEL ESTUDIO Y PROSPECTIVAS DE INVESTIGACIÓN

Partiendo de los resultados obtenidos y las conclusiones expuestas en apartados anteriores, se sugieren a continuación algunas ideas encaminadas a constituir el punto de partida para iniciar futuras investigaciones.

En primer lugar, decir que la información obtenida en esta investigación puede servir de ayuda tanto para los docentes de EF, técnicos deportivos, clubes deportivos, escuelas de psicomotricidad, padres, madres y personas en general, interesadas en motivar intrínsecamente a los jóvenes practicantes hacia estilos de vida más activos y saludables, llevándole al disfrute y placer en la realización de las diferentes actividades propuestas, disminuyendo así, los sentimientos de ansiedad, estrés, conductas de evitación y de miedo a fallar, llegando incluso a mejorar el rendimiento y la satisfacción de los practicantes, lo que va a facilitar que los jóvenes sigan practicando actividades físico-deportivas a lo largo de sus vidas.

Los datos obtenidos, podrían servir de apoyo para que futuros estudios longitudinales y bajo una metodología experimental, analicen la relación causa-efecto del soporte de autonomía de los agentes socializadores (docente, entrenador, familia, iguales, instituciones, etc.) sobre la motivación y las consecuencias positivas físicas, psicológicas, afectivas y sociales de los practicantes hacia el mantenimiento de la práctica de actividad física para toda la vida.

Como posibles limitaciones de este estudio, destacar que en el estudio correlacional, se establecen relaciones entre las variables no existiendo relación de causalidad. Las investigaciones futuras deberían tener en cuenta diseños

más longitudinales, además esto nos ofrece una posibilidad futura de emplear una metodología experimental pues, aunque las variables manifiesten una relación matemática, no implica necesariamente que haya causa-efecto entre ellas, estudiadas, de forma que se controle el sesgo del método común (Podsakoff, MacKenzie, Lee, y Podsakoff, 2003).

Al respecto del análisis de ecuaciones estructurales, el modelo sugerido es el que mejor ajuste presentó, pese que en ciertos AFC determinados índice de ajuste presentaron un ajuste bajo, pero debido al problema de modelos equivalentes que presenta la técnica de ecuaciones estructurales (Hershberger, 2006) se asume que el modelo planteado no sería más que uno de los posibles. Por lo que, son necesarios más estudios en esta línea que contrasten los resultados obtenidos.

Se sugiere seguir indagando en los factores psico-sociales que determinan tanto la motivación como sus consecuencias y se podría implementar dicha investigación con estudios longitudinales donde se compruebe la evolución en edades posteriores de la tasa de ejercicio detectada en la adolescencia. Los estudios podrían intentar el incorporar medidas objetivas de actividad física tales como acelerómetros, estudios antropométricos, control alimentario, e incluso analizar dichas variables en poblaciones especiales.

Más estudios son necesarios centrados en el diseño, implementación y evaluación de las intervenciones basadas en los principios identificados en este trabajo. Estos podrían profundizar en proporcionar a los estudiantes estrategias motivacionales para regular su propio comportamiento hacia formas más autodeterminadas; el fomento del papel de los docentes de EF y profesionales del deporte en general, como facilitadores y promotores de la actividad física en

un ambiente de vida sano. Utilizando una variedad de estrategias basadas en la autonomía y la mejora del aprendizaje dentro de un enfoque integral. Así como, fomentar el apoyo social de los padres e iguales para crear un entorno de deporte para todos y para toda la vida.

Un desafío importante en este sentido es lograr un vínculo, y por tanto, una transferencia entre la investigación y la intervención práctica en el aula de EF, en las escuelas deportivas, centros deportivos y en el hogar doméstico. Garantizar que la información sobre la importancia de la relación de las variables estudiadas llega a la sociedad por medio de guías, libros, medios audiovisuales, jornadas, talleres que incluyan variedad de prácticas con ejemplos reales y en un lenguaje claro y conciso.



UNIVERSIDAD
DE MÁLAGA

PROPUESTA PEDAGÓGICA

1. Aprender para enseñar a los compañeros.
2. Nutrir los recursos motivacionales internos.
3. Proporcionar razonamientos explicativos.
4. Utilizar un lenguaje no controlador.
5. Tener paciencia con el estudiante dándole tiempo para aprender a su ritmo.
6. Reconocer y aceptar las expresiones de afectividad negativa de los estudiantes.
7. Incorporación progresiva de estrategias de soporte de autonomía.
8. Incluir variedad y promover retos personales apoyándose en las nuevas tecnologías.
9. Responsabilidad personal y social para la vida y el bienestar.
10. Dar posibilidades de elección en las actividades.



UNIVERSIDAD
DE MÁLAGA

CAPÍTULO VI: PROPUESTA PEDAGÓGICA

Como indicaba Deci et al. (1981), el estilo docente puede variar desde uno que es fuertemente prescriptivo e insistente sobre lo que los estudiantes deben pensar, sentir y hacer durante las clases (estilo controlador) hasta otro que trata de respetar las perspectivas del estudiante y apoya sus iniciativas (estilo que apoya la autonomía). El comportamiento y lo que dicen los docentes que apoyan la autonomía del estudiante durante el proceso de enseñanza-aprendizaje, es cualitativamente diferente a lo que hacen y dicen los docentes con estilo controlador (Reeve et al., 2013).

Por lo que el estilo de un docente es una característica importante en el proceso de enseñanza-aprendizaje puesto que los estudiantes cuyos docentes les proporcionan mayor autonomía obtienen mayores beneficios que los que reciben mayor control (Assor, Kaplan, y Roth, 2002; Reeve, 2009).

Sin embargo, muchos docentes consideran que el control en el aula es un aspecto totalmente necesario puesto que si pierden el control, su clase se convertiría en un caos, los estudiantes no realizarían sus tareas, etc. Por ello son habituales las expresiones del tipo: “si no prestas atención en clase, tendrás un negativo”, “si no entregas el trabajo a tiempo, suspenderás”, “si no te portas bien, te quedarás en el recreo castigado”, etc. Sin embargo, cuanto más interés se tiene en que realicen aquello que corresponde, menos lo hacen. En muchas ocasiones, cuanto más se intenta controlar, menos se consigue. Por lo que cabría plantearse si disminuyendo el control del docente, el estudiante estaría más motivado para actuar correctamente. Por otro lado, diversas investigaciones de intervención han mostrado que los docentes (De Charms, 1976; Reeve, 1998;

Reeve et al., 2004b), y también otros grupos de profesionales (Halvari y Halvari, 2006), pueden aprender a llevar a cabo un estilo que apoye la autonomía.

Para “aprender a dar soporte de autonomía” Reeve (2009) propone conocer, desarrollar y perfeccionar las habilidades interpersonales y actos de enseñanza propios del soporte de autonomía. A modo de ejemplo en la Tabla 6 (Halusic y Reeve, 2009) se presentan algunas cuestiones que el docente puede plantearse durante el proceso de enseñanza-aprendizaje, y las diversas estrategias que podría llevar a cabo, al respecto.

Tabla 6. Acciones previas, durante y a posteriori del docente en la enseñanza con soporte de autonomía (Modificado de Halusic y Reeve, 2009).

	REFLEXIÓN ANTES DE LA CLASE	MOTIVAR A LOS ESTUDIANTES	RESOLUCIÓN DE PROBLEMAS	REFLEXIÓN DESPUÉS DE LA CLASE
CUESTIONES DEL DOCENTE SOBRE EL ESTILO DE APOYO A LA AUTONOMÍA	¿Cuál es el objetivo del estilo docente que apoya la autonomía? ¿Cómo es el apoyo de autonomía como enseñanza única? ¿Significa apoyo a la autonomía permisividad?	¿Cómo podría motivar a los estudiantes para el proceso de enseñanza- aprendizaje? ¿Cómo podría ayudar a los estudiantes a mantener su compromiso?	¿Cómo puedo resolver los problemas de motivación y de comportamiento? ¿Cómo podría expresarme?	¿Cómo puedo saber si he apoyado la autonomía del estudiante?
ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZAS RECOMENDADAS DE APOYO A LA AUTONOMÍA DEL ESTUDIANTE	- Tomar perspectiva de los estudiantes - Mostrar paciencia para dar tiempo al aprendizaje	- Nutriendo sus recursos motivacionales internos - Aportando explicaciones razonadas	-Utilizar un lenguaje no controlador - Reconocer y aceptar las muestras de afecto negativo	- Tomando la perspectiva del estudiante - Animando a que el estudiante muestre sus sentimientos, pensamientos y metas - Apoyando el desarrollo motivacional del estudiante

Siendo creyentes en estas evidencias y las expuesta y las encontradas durante este trabajo y todas las bondades que presenta esta forma de enseñar, nos aventuramos a presentar una propuesta para formarse sobre cómo dar soporte de autonomía en la enseñanza de la educación física, las concentramos en 10 acciones:

- 1. Aprender para enseñar a los compañeros.**
- 2. Nutrir los recursos motivacionales internos.**
- 3. Proporcionar razonamientos explicativos.**
- 4. Utilizar un lenguaje no controlador.**
- 5. Tener paciencia con el estudiante dándole tiempo para aprender a su ritmo.**
- 6. Reconocer y aceptar las expresiones de afectividad negativa de los estudiantes.**
- 7. Incorporación progresiva de estrategias de soporte de autonomía.**
- 8. Incluir variedad y promover retos personales apoyándose en las nuevas tecnologías.**
- 9. Responsabilidad personal y social para la vida y el bienestar.**
- 10. Dar posibilidades de elección en las actividades.**

1. Aprender para enseñar a los compañeros.

Bargh y Schul (1980) realizaron una investigación en la cual un grupo de estudiantes debían aprender una tarea con la expectativa de enseñarla mientras que al otro grupo de estudiantes se les enseñó simplemente la tarea. Los estudiantes que debían enseñar a sus compañeros la tarea obtuvieron mejores resultados en los exámenes de preguntas cortas. Benware y Deci (1984) llevaron a cabo un experimento similar y encontraron que los estudiantes que aprendieron con el fin de enseñar a los que estaban más motivados intrínsecamente, tuvieron puntuaciones más altas de aprendizaje conceptuales, y se percibieron a sí mismos para comprometerse de forma más activa con el entorno que los que aprendieron con el fin de ser aprobado. Por tanto, si los estudiantes aprenden un contenido específico para, posteriormente, explicarlo a un grupo de clase o a toda la clase en conjunto, obtendrán una mejor comprensión de dichos contenidos y un aprendizaje más significativo. Asumir diferentes papeles de liderazgo significa tomar decisiones actuando desde los diferentes roles que pueden existir en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Por lo que se propone dividir la clase en varios grupos y que cada uno de ellos elija un tema de entre los proporcionados.

Por ejemplo, en la técnica del Puzzle de Aronson son los propios estudiantes los que hacen de tutores del aprendizaje de sus propios compañeros siendo a la vez tutorizados por ellos. Produciéndose una interdependencia positiva al trabajar juntos, de modo que los objetivos de los participantes se hallen vinculados, de tal forma, que cada cual pueda alcanzar sus objetivos si los demás consiguen los propios. Los estudiantes no dependen excesivamente

del docente, sino que son ellos los constructores de su propio aprendizaje. Por tanto, se plantea como objetivos estructurar las interacciones entre los estudiantes mediante equipos de trabajo y lograr que los estudiantes dependan unos de otros para lograr sus objetivos.

Para poner en práctica esta técnica, el grupo se divide en equipos y a cada uno de sus componentes se le asigna y se le hace responsable de una parte diferente de la tarea a llevar a cabo, de manera que, la realización de la totalidad del tema estará condicionada por la mutua cooperación.

En EF resulta muy adecuado llevar a cabo este tipo de técnica, ya que existen infinidad de actividades o bloques temáticos en los que el conocimiento se puede fragmentar. Así un ejemplo de actividad realizada a través del puzle de Aronson sería el aprendizaje de un deporte. Los pasos a seguir son los siguientes en un ejemplo de clase dirigida a una clase de 25 estudiantes de Secundaria en iniciación al baloncesto en las clases de EF.

1. En primer lugar se divide a la clase en cinco grupos de cinco personas y a cada miembro del equipo se le asigna una técnica que tendrá que perfeccionar en el grupo de expertos (pase picado, pase de pecho, bote, lanzamiento, y defensa).

2. A continuación, se juntan los expertos de cada técnica y comienzan a practicar la que les haya tocado a cada grupo. El profesor irá supervisando cómo lo hacen para ir guiándoles en algunos aspectos.

3. Cuando hayan acabado se reunirán de nuevo con su grupo base y enseñarán a sus demás compañeros las técnicas que han aprendido en el grupo

de expertos para que entre todos consigan tener las nociones básicas de este deporte.

4. Al final los grupos base se enfrentarán entre ellos después de haber comentado todas las técnicas para comprobar el resultado de la cooperación y el interés del grupo en su aprendizaje.

2. Nutrir los recursos motivacionales internos.

Son numerosos los estudios que confirman la suposición de que el apoyo a la autonomía nutre la más completa gama de los recursos motivacionales internos de los estudiantes (Baard, Deci, y Ryan, 2004; Deci et al., 1981; Deci et al., 2001; Hardre y Reeve, 2003; Levesque, Blais, y Hess, 2004; Ryan y Grolnick, 1986; Vallerand et al., 1997; Williams et al., 1994). Para nutrir los recursos internos del estudiante durante el proceso de enseñanza-aprendizaje, los docentes pueden diseñar las clases en torno a los intereses de los estudiantes (Schraw y Lehman, 2001), las preferencias (Halusic y Reeve, 2009), los objetivos intrínsecos (Vansteenkiste, et al., 2006), su percepción de autonomía (Reeve y Jang, 2006), su nivel de competencia (Ryan y Grolnick, 1986), la necesidad de relacionarse con los demás (Furrer y Skinner, 2003), el sentido del desafío (Clifford, 1990) y la elección de decisiones (Perry, 1998).

Por ejemplo, los docentes pueden ofrecer un problema desafiante para involucrar los esfuerzos de competencia, utilizar evaluaciones formativas para conocer las preferencias de los estudiantes, preguntar a los estudiantes qué quieren o qué necesitan, proporcionar el tiempo adecuado para el aprendizaje autónomo, ofrecer tareas complejas que permitan a los estudiantes tomar decisiones y animarlos a establecer metas y retos que les sean significativos.

En clases de EF un ejemplo claro de esto sería en la unidad didáctica se les explica las distintas formas de trabajo para el desarrollo de las capacidades física: resistencia (carrera continua, fartlek, cuestas, entrenamiento en circuito, etc.), velocidad (técnica de carrera sistema de repeticiones, arrastres, etc.), fuerza (autocargas, pliometría, parejas, etc.) y flexibilidad (ejercicios dinámicos,

pasivos, FNP , etc.). De manera conjunta deben elaboran un plan de mejora de éstas, permitiéndoles elegir en la que consideren más adecuada.

3. Proporcionar razonamientos explicativos.

Los comentarios generales que los docentes hacen en relación a sus creencias y presunciones sobre los comportamientos de los estudiantes, las expectativas de trabajo, la estructura de metas del grupo, y las relaciones, pueden ser trascendentes en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Pero no todas las tareas, temas o procedimientos del proceso de enseñanza-aprendizaje son interesantes para el estudiante, sin embargo el docente tiene la posibilidad de explicar y razonar la causa de la importancia de esa tarea, por qué vale la pena esforzarse y la causa para la que resultará útil (Assor et al., 2002; Jang, 2008; Koestner, Ryan, Bernieri, y Holt, 1984; Reeve, Jang, Hardre, y Omura, 2002; Vansteenkiste et al., 2006). En la medida que los estudiantes aceptan estas explicaciones, las comprendan e interioricen, podrán encontrar el interés en dicha tarea, conectándolo con sus metas académicas, inquietudes o sus necesidades (Brophy, 2008; Reeve et al., 2002). Un ejemplo de esta conducta queda recogida en la Tabla 7.

Tabla 7. Ejemplo de facilitación o no de razonamientos explicativos en EF.

Sin razonamientos explicativos	Con razonamientos explicativos
La semana que viene empezaremos la unidad didáctica de atletismo, por lo que tenéis que traer información sobre las distintas modalidades que engloba este deporte. Se realizará un trabajo por grupos.	Para la clase de lunes que viene vamos a empezar la unidad relacionada con el atletismo, por lo que la primera parte de la sesión será dedicada a conocer las distintas modalidades de este deporte, como son los lanzamientos, carreras y saltos. Para ello, se dividirá la clase en tres grupos, uno dedicado a cada especialidad y se tendrá que hacer una presentación en Power Point que se tendrá que exponer en clase. Podemos obtener información de la biblioteca o de otros medios. La duración de cada exposición será de 10 minutos.

4. Utilizar un lenguaje no controlador.

Durante el proceso de enseñanza-aprendizaje, los docentes que apoyan la autonomía explican, motivan a los estudiantes a participar en actividades específicas, invitan a los estudiantes a hacerse responsables de su propio aprendizaje, comentan sus progresos, discuten estrategias, ofrecen retroalimentación, hacen preguntas, abordan los problemas de motivación y de comportamiento, en general, hablan mucho con sus estudiantes. Utilizando un lenguaje no controlador a través de mensajes flexibles, no evaluativos y ricos en información (Koestner et al., 1984; Noels, Clement, y Pelletier, 1999; Vansteenkiste et al., 2004).

Al contrario, los docentes controladores presionan a sus estudiantes hacia determinadas actuaciones, para conseguir respuestas correctas o comportamientos deseados. Normalmente utilizando un lenguaje estricto, rígido, directivo y evaluativo (por ejemplo, "empieza ahora", "no lo hagas de esta forma", "vamos", "deberías", "debes", "tienes que" (Assor, Kaplan, Kanat-Maymon, y Roth, 2005; Reeve et al., 2004; Ryan, 1982; Noels et al., 1999). La figura de autoridad intentará animar al implicado durante la realización de las mismas. Para conseguir esto se podría conjugar tanto el lenguaje verbal (¡Bien!, ¡Ánimo!, ¡Correcto!, ¡Eso es lo que buscamos!, ¡Lo has pillado muy bien!), como el lenguaje no verbal (señal de OK, pulgar arriba, guiño de ojo, asentir con la cabeza, etc.). Del mismo modo al final de cada grupo de actividades es conveniente dejar explícito la satisfacción de la figura de autoridad por los objetivos realizados y la implicación de los implicados en el desarrollo de las tareas (si de verdad ha sido de esta manera). Se sugiere utilizar estrategias como

feed-back a nivel individual (“has contestado muy bien a esa persona”, “eso es, así es como se realiza esa actividad”), o grupal (“habéis entendido muy bien la actividad”, “ahora podemos realizar tareas de mayor dificultad, veo que ya estáis preparados para ello”).

Por ejemplo, se podría utilizar la corrección en Sándwich. Es una técnica de corrección que consiste en que antes y después de realizar la corrección, se realicen dos comentarios positivos de carácter social o relacionado con la tarea. De forma que quedaría representado de esta manera: (+ - +). Al intervenir de esta forma, al estudiante le queda la sensación de tener que mejorar algún aspecto de la tarea, pero que controla o realiza correctamente otros.

Un ejemplo de este tipo corrección sería en un estudiante durante la clase de EF en la que está practicando el salto de longitud destacarle los elementos positivos de su ejecución como la ejecución y la posición de los brazos, después realizar la corrección oportuna (extender los dos pies en el salto) y finalmente animarle positivamente en la realización de la tarea.

5. Tener paciencia con el estudiante dándole tiempo para aprender a su ritmo.

Cuando el docente pierde la paciencia durante el proceso de enseñanza-aprendizaje, es una señal inequívoca de control ya que comunica enseguida la respuesta o solución de lo planteado sin permitir al estudiante la oportunidad de entender y resolver el problema por sí mismo (Yowell, 1999). Sin embargo, los docentes que apoyan la autonomía confían en la capacidad de motivación de los estudiantes y son pacientes con el ritmo de aprendizaje individual. Escuchan detenidamente al estudiante, estimulan su iniciativa y esfuerzo, proporcionan el tiempo adecuado para que el estudiante explore y manipule los materiales de aprendizaje, conecta con aprendizajes previos, proporcionan continua retroalimentación y tienen diversas estrategias de resolución de problemas. Debido a que el aprendizaje requiere tiempo, los estudiantes necesitan y se benefician de los docentes que se muestran pacientes y respetan sus ritmos de aprendizaje.

En este sentido, la empatía se convierte en una buena herramienta, pero ser una persona empática no es fácil. Y no es fácil porque en muchas ocasiones se cree estar en la obligación de dar una respuesta a la persona que se tiene delante. Esto hace que las respuestas que damos a dichas personas tengan un propósito empático pero, lamentablemente, en multitud de ocasiones no lo son.

Cuando nos referimos al término empatía es necesario tener en cuenta que en muchas ocasiones no es necesario dar una respuesta a la persona que tenemos en frente. Entonces, ¿cuál es la mejor respuesta empática? Probablemente la mejor respuesta empática es no dar ninguna respuesta. Las

personas empáticas son aquellas que destacan no por lo que responden, sino por su capacidad de escuchar.

Escuchar sin responder tiene un enorme valor porque la escucha activa está normalmente exenta de juicio, opinión y valoración. Cuando se escucha sin dar respuesta, lo que se consigue es centrar toda la atención en el mensaje que te está transmitiendo esa persona. Escuchar sin responder ofrece el tiempo y el espacio al otro para que exprese de forma libre sus sentimientos y pensamientos, facilitando así que se sienta comprendido por ti.

Algunos **ejemplos de respuestas no empáticas** ante un estudiante que te dice que ha suspendido el examen:

- *Asesorativa.* Creo que deberías haber planificado mejor la semana, puesto que tenías muchas pruebas concentradas en pocos días.
- *Reconfortante.* No estés triste. Seguro que en el examen has dado lo mejor de ti.
- *Personal.* ¡No te preocupes! Yo a tu edad solía suspender matemáticas y fíjate hasta dónde he llegado.
- *Narrativa.* Acabas de recordarme el día en el que me suspendieron un examen de música con un cuatro. Me acuerdo como si fuera hoy del examen y de las preguntas.
- *Relativa.* ¡Ánimo! Ya verás como en el siguiente te va mucho mejor. No es para tanto.
- *Condicional.* Seguro que puedes aprobar el siguiente si te fijas en los errores que has cometido en este examen.
- *Correctiva.* Sabes perfectamente la razón por la que no has aprobado este examen de matemáticas.

6. Reconocer y aceptar las expresiones de afectividad negativa de los estudiantes.

Con frecuencia el estudiante manifiesta su desacuerdo o malestar ante las normas del aula o tareas que se le demandan, quejándose porque el docente les pide mucho, las tareas son difíciles o aburridas. Cuando el docente escucha estas manifestaciones del estudiante puede reconducir estas situaciones y transformar la actividad educativa de "algo que no vale la pena hacer" (a los ojos de los estudiantes) en "algo que vale la pena hacer". Sin embargo, los docentes con frecuencia responden a estas manifestaciones con actitudes negativas y directivas para anularlas (Assor et al., 2002; Assor et al., 2005), como por ejemplo con expresiones del tipo "Deja de quejarte y acaba de realizar el trabajo". Tal reacción puede dejar al estudiante con la impresión de que el docente no es sensible a sus preocupaciones. El reconocimiento de estas manifestaciones negativas es importante porque indica la comprensión del docente. No obstante, en ocasiones esas manifestaciones no se quedan en quejas y van más allá, mostrando por ejemplo agresividad, por lo que parece necesario en este caso utilizar estrategias de control. A continuación, mostramos un ejemplo (Tabla 8).

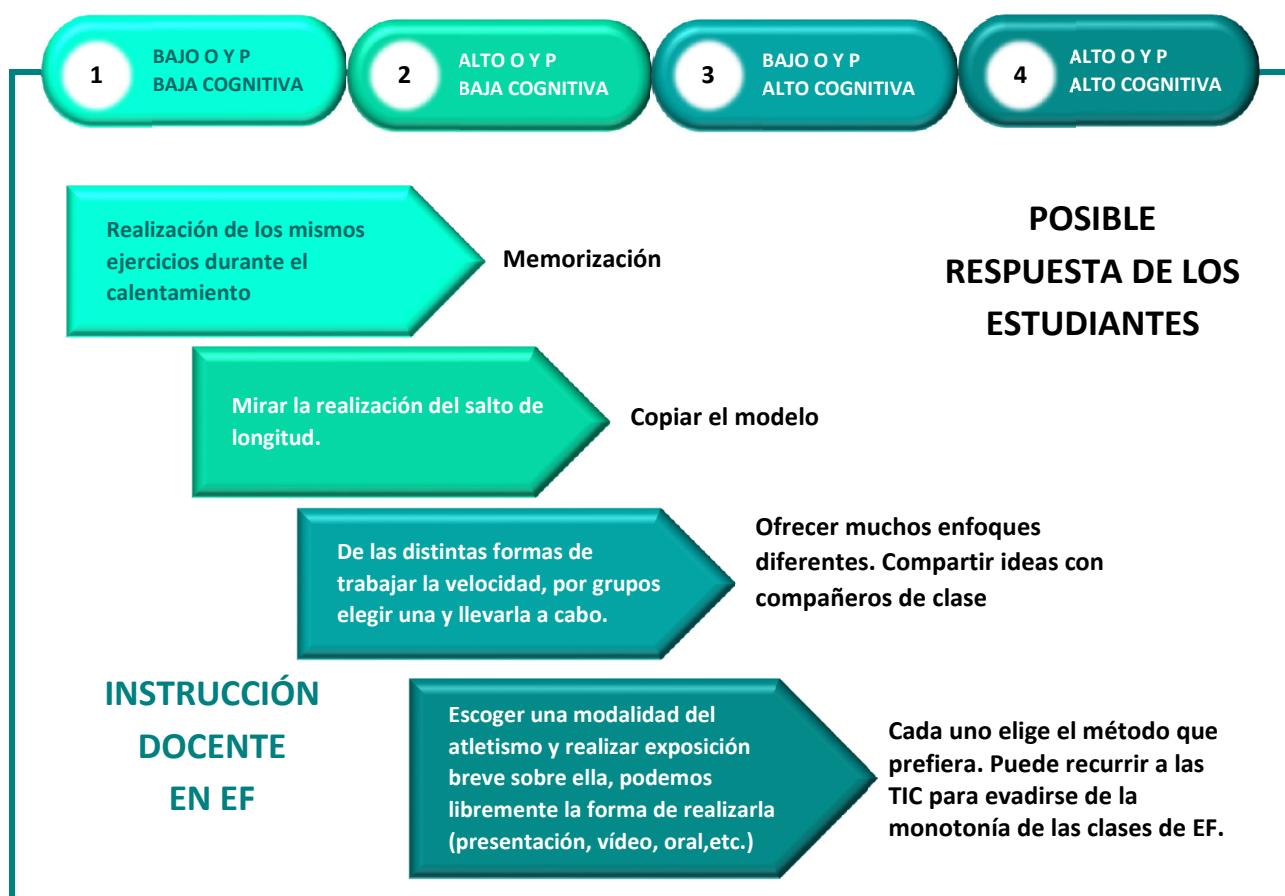
Tabla 8. Ejemplo de manifestación negativa y su reconocimiento y aceptación.

Manifestación negativa	Reconocimiento y aceptación de las expresiones de afectividad negativa
Esto que hacemos de andar sobre el banco es una tontería y no sirve para nada, solo sirve para que caiga y me haga daño.	Puedas que tengas razón y parezcan que son ejercicios tontos, pero realmente todo esto que hacemos tiene una finalidad. Con estos ejercicios pretendemos trabajar la coordinación y el equilibrio, que es fundamental para todos los aspectos de nuestra vida, además mantendrán a tu cuerpo preparado para rendir ante diferentes circunstancias y reaccionar de la mejor manera frente a los obstáculos que nos podamos encontrar.

7. Incorporación progresiva de estrategias de soporte de autonomía.

Si el docente manifiesta motivaciones, valores y creencias relacionadas con el soporte de autonomía, reacciona a la información sobre este estilo docente con aceptación e integración conceptual. Sin embargo, si estas creencias son más orientadas al control, generalmente reacciona con escepticismo y resistencia al cambio (Reeve, 1998). Situación que podría ser modificada si en estos docentes orientados al control se crea una sensación de insatisfacción. Es en estas condiciones, cuando dichos docentes tienen más probabilidades de sentir que un enfoque de apoyo a la autonomía podría ser útil y viable como alternativa a su estilo de control actual (Nussbaum y Novick, 1982). Stefanou, Perencevich, Di Cintio, y Turner (2004) proponen cuatro tipos de estrategias de enseñanza con respuestas de los estudiantes de acuerdo a las diferentes funciones de apoyo autonomía (Figura 17).

Figura 17. Niveles de soporte autonomía atendiendo a la organización, procedimiento e implicación cognitiva en la enseñanza de las matemáticas (Stefanou et al., 2004).



8. Incluir variedad y promover retos personales apoyándose en las nuevas tecnologías.

Se recomienda utilizar situaciones variadas para que no aparezca el aburrimiento y que el aprendizaje se convierta en más ameno y desafiante. En la misma se observa la forma tan variada en que se presenta la actividad y lo interesante que resulta para la persona una información sobre cómo va a evolucionar su aprendizaje. Lo que la figura de autoridad le está diciendo indirectamente es que "cada situación es un nuevo reto que hay que afrontar y entre todos lo vamos a superar". De igual forma, el docente puede distribuir contenido didáctico a los estudiantes cuando y donde se encuentren y por su parte, los estudiantes pueden acceder a estos contenidos a través de su propia conexión a Internet en casa mediante ordenadores fijos o portátiles, dispositivos móviles etc., tanto a horas fijas antes/durante/después de la jornada escolar como en tiempo variable. De esta forma se libera de tiempo a los docentes de aula para involucrar a sus estudiantes en la discusión en clase, prácticas de laboratorio, o incluso proyectos basados en solución de problemas, retos, etc.

Resulta especialmente importante que los estudiantes experimenten que están mejorando respecto a situaciones anteriores gracias a su esfuerzo y trabajo. Por ello, las tareas propuestas deben aumentar en dificultad de forma progresiva con el fin de que supongan un reto personal a conseguir, de manera que su dominio permita sensaciones de mejora y mayor implicación en la tarea.

Los nativos tecnológicos se expresan por medio de las redes sociales, los aparatos tecnológicos y las aplicaciones. Por lo que los docentes pueden

utilizarlas para dar soporte de autonomía a los estudiantes en la búsqueda de los nuevos retos. Tres ejemplos de ellos serían Twitter, Facebook y Whatsapp.



Twitter. Esta red social permite crear un perfil desde el que se comparten textos de 140 caracteres y seguir los perfiles de otros usuarios. A los textos se les pueden enlazar fotos, videos, artículos y mucha más información. ¿Cómo se puede utilizar por parte del docente en las clases de educación física?:

- Indicar a los estudiantes qué tipo de usuarios deben buscar para seguirlos como fuentes en el tema de una unidad didáctica de expresión corporal.
- Instruir en el uso de las etiquetas (numeral (#) o hashtag). Esta permite hacer un seguimiento a temas específicos y de actualidad. Por ejemplo, #fútbol, #condiciónfísica, #dxtsntza, etc.

Al utilizar un hashtag relacionado con el tema a tratar, se convoca la participación de otras personas con los mismos intereses, aun por fuera de su círculo de compañeros de clase, lo que enriquece la participación y el debate.

Compartir con los estudiantes archivos, fotos, vídeos y enlaces, de algunos movimientos de acrosport.



Facebook. En esta red social el docente y sus estudiantes pueden crear grupos específicos para desarrollar temas de manera colectiva. Se podría de la siguiente forma en las clases de EF:

- Pedirles a los estudiantes que realicen una búsqueda y seguimiento de perfiles de personas o páginas relacionadas con la condición física.
- La página de clase de EF puede ser gestionada por los estudiantes o el docente, responsabilizando independientemente y por turnos a cada estudiante.

- Las tareas serán asignadas por el docente y consistirán en compartir enlaces educativos, blogs, vídeos y noticias relacionadas con la EF para mantener actualizada la página.
- El docente puede hacer sugerencias de lecturas o recursos digitales que complementen los temas.
- Es buena idea que el grupo invite a otros expertos o grupos para intercambiar experiencias.
- Se pueden publicar también videoconferencias, fotos de las actividades académicas y sociales para compartirlas entre todos los compañeros de clase.



Whatsapp. El teléfono móvil puede ser utilizado como herramienta para promover la comunicación clara y constante y el aprendizaje colaborativo. Esto es posible con aplicaciones ampliamente difundidas y populares, como el sistema de mensajería instantánea Whatsapp. Es posible descargar esta aplicación gratuitamente de las tiendas en línea de cada sistema operativo. ¿Cómo gestionarlo con los estudiantes?:

- Organizar un grupo de Whatsapp con los estudiantes y personalizarlo con el asunto o de EF.
- Fijar reglas claras sobre el uso con fines pedagógicos y colaborativos de esta herramienta entre todos los integrantes.
- Puede utilizarse para que los estudiantes elaboren un proyecto compartido desde varios escenarios como la biblioteca, el aula y el laboratorio.
- Compartir información, archivos, fotos, audios y vídeos relacionados con los contenidos de la EF.

- Motivar la discusión y el debate acerca de un tema tratado en la clase para fortalecer la argumentación y el pensamiento crítico.
- Es una herramienta de gran valor para resolver dudas. Mantener siempre abierto este canal para facilitar la retroalimentación constante y oportuna.
- Se puede citar a foros o pequeñas tutorías para aclarar conceptos, hacer seguimiento de tareas, o entregar los resultados de una evaluación con una puesta en común para aclarar dudas.
- Enviar mensajes motivadores o graciosos que le permitan mayor cercanía y confianza con los estudiantes. Por ejemplo: “La felicidad reside, en primer lugar, en la salud” (George William Curtis). “Todos los grandes pensamientos son concebidos al caminar” (Friedrich Nietzsche). “Hay demasiado énfasis en el éxito y en el fracaso y muy poco en cómo la persona progresa a través del esfuerzo. Disfruta del viaje, disfruta cada momento y deja de preocuparte por la victoria y la derrota” (Matt Biondi). “Mens sana in corpore sano” (cita latina que proviene de las Sátiras de Juvenal).

9. Responsabilidad personal y social para la vida y el bienestar.

Este apartado se traduce como la capacidad para adoptar comportamientos apropiados y responsables para afrontar satisfactoriamente los desafíos diarios de la vida, ya sean privados, profesionales o sociales, así como las situaciones excepcionales con las que se van tropezando. La organización implica relaciones de grupo dinámicas y complementarias entre los miembros de clase que aprenden a asumir la responsabilidad por su contribución a su propio aprendizaje y para el funcionamiento de grupo. El docente intenta tratar a los estudiantes como una unidad, la organización implica una comunidad de trabajo unida, con todos sirviendo de recursos para los otros, con varios roles de acuerdo a su comprensión de la actividad y diferentes (y cambiantes) responsabilidades en el sistema en busca de organizar la vida de forma sana y equilibrada, facilitando experiencias de satisfacción o bienestar. Con este tipo de organización se estructura de forma conjunta a través de las declaraciones de los participantes la conformidad con las normas y las reglas establecidas y el bienestar de los miembros del grupo. Por lo tanto, el lenguaje juega un rol central en la construcción social del conocimiento, donde la discusión es una actividad dominante. No obstante, lleva tiempo desarrollar esta situación donde los estudiantes se sientan libres para intercambiar ideas y hablar libremente. El discurso es a menudo conversacional, en el sentido de que las personas construyen sus ideas sobre un tema en común con otros y guiados por el docente. A modo de ejemplo se presenta el siguiente: la profesora da vueltas a la clase y dice, “**recordadme que antes de almorzar necesitamos asignar a un chico y a una chica como responsables de recoger el material esta semana**”. Para ello se recomienda fijar objetivos adaptativos, tomar decisiones en

situaciones que acontecen en la vida diaria, buscar ayuda y recursos, asumir el concepto de ciudadanía activa, cívica, responsable, crítica y comprometida, bienestar subjetivo y capacidad para generar experiencias óptimas en la vida profesional, personal y social.

Por ejemplo, las notas de las fichas de clase las gestionan ellos a través de la plataforma digital del centro. Cada uno registra las notas de las prácticas.

Algunas propuestas pedagógicas, que por sus características propias pueden incluirse dentro de ella, son el denominado aprendizaje basado en problemas (ABP), el aprendizaje basado en el análisis y estudio de casos (ABAC), y el aprendizaje mediante proyectos (AMP).

Este tipo de propuestas didácticas son de aplicación general en todos los niveles escolares y pueden implementarse en el proceso de enseñanza y aprendizaje de cualquier materia o disciplina académica. En ellas se hace énfasis en el planteamiento de situaciones educativas con un fuerte grado de aproximación a la realidad por medio de tareas (problemas, casos, proyectos, temas generadores, etcétera), que tienen un alto nivel de relevancia cultural (son tareas que implican actividades y competencias auténticas) y por medio de las cuales se promueve en los estudiantes una fuerte actividad interactiva y social, dado que se estructuran en situaciones de aprendizaje colaborativo.

Otra forma de apoyar a la responsabilidad es **implicar a la persona en su evaluación**. Con ello se conseguirá una mayor implicación en la actividad que realiza. Para ello, bastará con proponerle que evalúe su propia acción tras la realización, así como que participe en la elección de los parámetros que van a servir para su evaluación. Por lo tanto, hay que implicarlo en procesos de

autoevaluación. Hay que hacer participar al implicado en la valoración de su propio aprendizaje y desarrollar también estrategias para que se valoren entre ellos mismos.

Ejemplo de ello sería utilizar la evaluación con rúbricas. Su utilización facilita un conocimiento de la importancia de los contenidos y los objetivos de los trabajos académicos que se les plantean, así como sus fortalezas y debilidades. En función del objeto de la evaluación, las rúbricas pueden utilizarse a nivel global (tratan de aportar información global del estudiante o del grupo de estudiantes a partir de los estándares de aprendizaje evaluable del currículo) o nivel analítico (se orientan a evaluar tareas muy concretas y precisan diseños muy específicos adaptados a la valoración de las mismas). Por ejemplo, la ficha de autoevaluación de la Figura 18.

Figura 18. Ejemplo de ficha de autoevaluación de una UD sobre Floorball.

FICHA DE AUTOEVALUACIÓN				
UNIDAD DIDÁCTICA: FLOORBALL		FECHA:		
NOMBRE:		CURSO:		
1. Durante las clases de educación física:				
	Frecuentemente	A veces	Nunca	
1.1. Estoy atento a las explicaciones del docente.				
1.2. Me pongo rápidamente a hacer las tareas indicadas				
1.3. El docente me llama la atención.				
1.4. Soy puntual.				
1.5. Traigo a clase la ropa adecuada.				
1.5 Ayudo a sacar y recoger el material.				
	Nada	Poco	Bastante	Mucho
2. ¿Has mejorado o aprendido algo durante el período que hemos realizado				
3. ¿Ha aumentado mi interés por este nuevo deporte?				
4. Lo más útil que he aprendido a conseguir ha sido:				
5. No he sido capaz de conseguir:				
6. Responde a los siguientes aspectos trabajados en clase, señalando con una sola X en la opción que estés más de acuerdo :				
AGARRE Y CONDUCCIÓN				
Realizo bien el agarre del stick, pero confundo las manos y la posición del tronco. <input type="checkbox"/>	La alternancia mis manos es la correcta, pero el stick no se sujeta de forma segura. El tronco está un poco flexionado. <input type="checkbox"/>	La posición de mis manos en el stick es la correcta. La flexión del tronco es acorde a la de las rodillas. <input type="checkbox"/>		
REGATE				
No acierto al realizar un regate pues y continuamente el compañero me roba la bola. <input type="checkbox"/>	Tengo dificultades para realizar el regate debido a que no paro de forma adecuada la bola y tengo dificultad para realizar cambios de dirección. <input type="checkbox"/>	No tengo problema en sobrepasar al oponente. La pelota sigue en todo momento mis intenciones. <input type="checkbox"/>		
PASE				
La fuerza que ejerzo a la bola es excesiva o insuficiente. <input type="checkbox"/>		Tengo nociones de cómo realizar el pase de forma correcta pero tanto la fuerza como la dirección no se corresponden con la necesitada. <input type="checkbox"/>		Realizo de forma eficiente todo tipo de pases dirigiéndolos hacia el objetivo. <input type="checkbox"/>
LANZAMIENTO				
Tanto en estático como en parado, golpeo el stick golpea de forma inadecuada, ejerciendo en el lanzamiento la fuerza inadecuada. La pala del stick golpea el suelo o no lo toca. <input type="checkbox"/>		Tanto en estático como en parado la pala de stick se arrastra por el suelo a trompicones. Por tanto el lanzamiento no adquiere ni la fuerza ni la dirección adecuada. <input type="checkbox"/>		Tanto en estático como en movimiento realizo una cadena cinética adecuada. La bola se dirige a la altura y a la fuerza apropiada. <input type="checkbox"/>

10. Dar posibilidades de elección en las actividades.

Al realizarlo, el propio participante se sentirá parte importante del proyecto. Por ejemplo, se puede proponer al estudiante que escoja una o dos tareas de las propuestas, de entre varias que se le presentan, o darle la opción de que durante un determinado periodo, pueda elegir cómo va a realizar la solución al problema inicial, partiendo de las indicaciones del educador.

A continuación se muestra un ejemplo aplicado a la EF:

En esta evaluación nos vamos a proponer realizar una difusión de la importancia del cuidado de la salud en todos sus ámbitos (alimentación, práctica de actividad física, hábitos posturales, etc.). Para ello vais a realizar un proyecto de promoción de la salud. Lo podréis realizar de forma individual, parejas o grupos de tres, como prefiráis. Si por alguna razón algún grupo necesitara ser más amplio, que me lo comunique indicándome su justificación y, sin ningún problema, lo valoraré. Puesto que el tema del proyecto es muy amplio tendréis que escoger uno determinado. De los ejemplos expuestos en clase se pueden tomar ideas, pero habrá que centrarse y pensar en un tema determinado. Para ello iremos a la sala de informática para realizar una pequeña tarea e ir determinando el tema que más os interesa. Cuando tengáis claro de qué os interesa realizar vuestro proyecto podréis realizarlo de diferentes formas. Con una presentación prezi; en formato vídeo a través de entrevistas; montaje de fotos, vídeo y audio; con cartulinas explicativas, etc. Por lo que podéis elegir el formato que consideréis pero cuidando que el mensaje del proyecto y la información quede bien plasmada y explicada posteriormente en clase.

Otra posibilidad de dar posibilidades de elección en las actividades es la de plantear las tareas motrices como “situaciones problema”, reservamos este término a las tareas que necesitan la elaboración y la organización de una respuesta. Existe “situación problema” cada vez que las exigencias de la tarea (grado de complejidad) sobrepasan las capacidades inmediatas de la persona (grado de habilidad). Cuando esto ocurre el estudiante debe plantearse una estrategia o cambio de estrategia para superar el obstáculo.

El elemento fundamental y clave para el trabajo con “*situaciones problema*” es la relación tarea-estudiante. Es decir, el efecto que genera cada tarea concreta en cada estudiante específico. Así, la tarea debe representar y debe ser vivida por el o la estudiante como un problema por resolver, y ante el cual dicho estudiante dispone de posibilidades reales de solución, ya sea individualmente o mediante algún tipo de ayuda. Sin duda, esto conlleva considerar al mismo tiempo las características de la tarea y las características del estudiante, entendiendo dicha relación como una “unidad”. A la díada “tarea-estudiante” hay que añadir también, para poder tener una visión completa y conjunta del entramado, la intervención docente.

Se simplifica el análisis se podría aceptar que estas se definen fundamentalmente por dos grandes rasgos:

- a) Una situación donde diferentes soluciones son posibles.
- b) Las propias situaciones motrices delimitan las diferentes soluciones.

Por ejemplo, imaginemos una situación en la que hay una serie de aros dispuestos sobre el terreno y que el estudiante tiene que saltar. Si el objetivo

(meta) de la tarea es llegar al otro lado de los aros, dichos aros serán dispuestos a diferentes distancias (siempre suficientes para incentivar al salto), y la condición es que no se puede pasar por ningún sitio que no sea dentro de un aro; las respuestas de los estudiantes pueden ser: un paso largo, un salto con dos pies, con uno, etc. En cualquier caso, y esto es lo importante, la respuesta ofrecida por los estudiantes debería ser aquella que les permitiese resolver (de la mejor manera posible), y a cada uno de ellos, el problema planteado. Si el profesor o profesora le pregunta al estudiante por qué realizó aquel salto o por qué hizo un paso largo entre aro y aro, la respuesta “normal” de dicho estudiante tendrá que ver con el problema planteado (ejemplo, “porque de otra forma no llegaba...”) y, por tanto, parecerá cargada de funcionalidad y sentido. Para el docente representa una opción que permite transferir autonomía al estudiante, que facilita su función de ayuda pedagógica y que metodológicamente le permite la graduación y el control del nivel de dificultad.

VII Referencias Bibliográficas



UNIVERSIDAD
DE MÁLAGA

CAPÍTULO VII: BIBLIOGRAFÍA

- Acha, A., Velásquez, R., y Moya, J. (2007). El estatus de la educación física en el curriculum de Educación Secundaria Obligatoria. Algunas propuestas de solución. En *II Congreso Internacional y XXIV Nacional de Educación Física*. Palma de Mallorca, España: Universidad de Islas Baleares.
- Acha, A., Velásquez, R., y Moya, J. (2008). El estatus de la educación física en el curriculum de Educación Secundaria Obligatoria. Causas de la Devaluación. En *IV Congreso Internacional y XXV Nacional de Educación Física*. Córdoba, España: Universidad de Córdoba.
- Adie, J. W., Duda, J. L., y Ntoumanis, N. (2008). Autonomy support, basic need satisfaction and the optimal functioning of adult male and female sport participants: A test of basic needs theory. *Motivation and Emotion*, 32, 189-199.
- Aicinema, S. (1991). The teacher and student attitudes toward physical education. *The Physical Educator*, 48(1), 28-32.
- Ainsworth, B. E., Haskell, W. L., Whitt, M. C., Irwin, M. L., Swartz, A. M., Strath, S. J., . . . Leon, A. S. (2000). Compendium of physical activities: an update of activity codes and MET intensities. *Medicine and Science in Sports and Exercise*, 32, 498-516.
- Ajzen, I. (1985). From Intentions to Behavior: A Theory of Planned Behavior. En K. Julius, y B. Jurgen (Eds.) *Action-Control: From Cognition to Behavior* (pp. 11-39). Springer-Verlag: Heidelberg.
- Ajzen, I. (1991). The theory of planned behavior. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 50(1), 179-211.
- Alcaraz, V. (2008). Ayer y hoy de la educación física ante las reformas legales. En *IV Congreso Internacional y XXV Nacional de Educación Física*. Córdoba, España: Universidad de Córdoba.
- Alderfer, C. (1972). *Existence, relatedness, and growth: Human needs in organizational settings*. New York: Free Press.
- Aliño, M., López, J. R. y Navarro, R. (2006). Adolescencia. Aspectos generales y atención a la salud. *Revista Cubana de Medicina General Integral*, 22(1), 1-9.

- Almagro, B. J., Navarro- Membrilla, I., Paramio, G. y Sáenz-López, P. (2015). Consecuencias de la motivación en las clases de educación física. *Revista digital de educación física*, 6(34), 26-41.
- Almagro, B., Sáenz-López, P., González-Cutre, D., y Moreno-Murcia, J. A. (2011). Clima Motivacional percibido, necesidades psicológicas y motivación intrínseca como predictores del compromiso deportivo en adolescentes. *RCIDE*, 7, 251-252.
- Almolda-Tomás, F. J., Sevil-Serrano, J., Julián-Clemente, J., Abarca-Sos, A., Aibar-Solana, A., y García-González, L. G. (2014). Aplicación de estrategias docentes para la mejora de la motivación situacional del alumnado en Educación Física. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 12(2), 391-418. Obtenido de <http://dx.doi.org/10.14204/ejrep.33.13148>
- Álvarez, M. S., Balaguer, I., Castillo, I., y Duda, J. L. (2009). Coach autonomy support and quality of sport engagement in young soccer players. *The Spanish Journal of Psychology*, 12, 138-148.
- Amaya, J. (2011). Escritura adolescente: una revisión basada en resultados de investigación recientes. *Colombian Applied Linguistics Journal*, 13(1), 71-83.
- Amenábar, B., Sistiaga, J.J., y García, E. (2008). Revisión de los distintos aspectos dela influencia de los padres y las madres en la práctica de la actividad física y el deporte. *Apunts. Educación Física y deportes*, 93, 28-35.
- American College of Sports Medicine . (2000). *ACSM's guidelines for exercise testing and prescription (6th ed.)*. Philadelphia, PA: Lippincott, Williams y Wilkins.
- Ames, C. (1984). Competitive, cooperative and individualistic goal structures: A cognitive motivational analysis. En R. Ames y C. Ames (Eds.), *Research on motivation in education: Student motivation*. New York:Academic Press.
- Ames, C. (1987). The enhancement of student motivation. En D. Kleiber, y M. Maehr (Eds.), *Advances in motivation and achievement* (pp. 123-148). Greenwich, CT: JAI Press.
- Ames, C. (1992a). The relationship of achievement goals to student motivation in classroom setting. En G. C. Roberts (Ed.), *Motivation in sport and Exercise* (pp. 161-176). Champaign, IL: Human Kinetics.
- Ames, C. (1992b). Classrooms: Goals, structures, and student motivation. *Journal of Educational Psychology*, 84, 261-271.

- Ames, C., y Archer, J. (1987). Mother's beliefs about the role of ability and effort in school learning. *Journal of Educational Psychology*, 18, 409-414.
- Ames, C., y Archer, J. (1988). Achievement goals in the classroom: Student's learning and motivation processes. *Journal of Educational Psychology*, 80, 260-267.
- Amorose, A. J., y Anderson-Butcher, D. (2007). Autonomy-supportive coaching and self-determined motivation in high school and college athletes: a test of self-determination theory. *Psychology of Sport And Exercise*, 8(5), 654-670.
- Anderson, J. C., y Gerbing, D. W. (1988). Structural Equation Modeling in Practice: A review and recommended two-step approach. *Psychological Bulletin*, 103(3), 411-423.
- Anderssen, N. (1993). Perception of physical education classes among young adolescents: Do physical education classes provide equal opportunities to all students. *Health Education Research* (8), 167-179.
- Andrews, F. M., y Withey, S. B. (1976). *Social indicators of wellbeing: America's perception of life quality*. New York: Plenum.
- Aragón, S. (2007). Efecto del estilo de enseñanza utilizado sobre el tiempo de compromiso motor y sobre la calidad final de un gesto técnico en el esquí alpino. *Revista Digital-Buenos Aires*, 11 (104). www.efdeportes.com.
- Arnold, A. (1991). *Educación física, movimiento y curriculum*. Madrid: Morata.
- Assor, A., Kaplan, H., Kanat-Maymon, Y., y Roth, G. (2005). Directly controlling teacher behaviors as predictors of poor motivation and engagement in girls and boys: The role of anger and anxiety. *Learning and Instruction*, 15, 397-413.
- Assor, A., Kaplan, H., y Roth, G. (2002). Choice is good but relevance is excellent: Autonomy affecting teacher behaviors that predict students' engagement in learning. *British Journal of Educational Psychology*, 72, 261-278.
- Atienza, F. L., Balaguer, I., y García-Merita, M. (2003). Satisfaction with Life Scale: analysis of factorial invariance across sexes. *Personality and Individual Differences*, 35, 1255-1260.
- Atienza, F. L., Pons, D., Balaguer I., y García-Merita, M. (2003). Satisfaction with Life Scale: analysis of factorial invariance across sexes. *Personality and Individual Differences*, 35, 1255-1260.

- Atienza, F. L., Pons, D., Balaguer, I., y García-Merita, M. (2000). Propiedades psicométricas de la Escala de Satisfacción con la Vida en adolescentes. *Psicothema*, 12(2), 314-319.
- Azzi, R. G., y Polydoro, S. A. J. (2006). Auto-eficácia proposta por Albert Bandura: algumas discussões. En Azzi, R. G. y Polydoro, S. A. J. (Eds.), *Auto-eficácia em diferentes contextos* (pp. 9-24). Campinas: Alínea.
- Baecke, J. A., Burema, J., y Frijters, J. E. (1982). A short questionnaire for the measurement of habitual physical activity in epidemiological studies. *American Journal of Clinical Nutrition*, 36, 936-942.
- Bäessler, J., y Schwarzer, R. (1996). Evaluación de la autoeficacia: Adaptación española de la escala de Autoeficacia General. *Ansiedad y Estrés*, 2, 1-8.
- Balaguer, I. (2000). *Un estudio sobre los predictores de los estilos de vida saludables de los adolescentes valencianos*. Direcció General de Salut Pública (I.V.E.S.P., 011/1999). Valencia: Conselleria de Sanitat de la Generalitat Valenciana.
- Balaguer, I., Atienza, F. L., Castillo, I., Moreno, Y., y Duda, J. L. (1997). Factorial structure of measures of satisfaction/interest in sport and classroom in the case of Spanish adolescents. Lisbon: Portugal.
- Balaguer, I., Castillo, I., Álvarez, M., y Duda, J. L. (2005). Importance of social context in the prediction of self-determination and well-being in athletes of different level. En Symposium on "*Motivation in Sport and Physical Activity*". 9th European Congress of Psychology. Granada: Universidad de Granada.
- Balaguer, I., Castillo, I., y Duda, J. L. (2008). Apoyo a la autonomía, satisfacción de las necesidades, motivación y bienestar en deportistas de competición: un análisis de la teoría de la autodeterminación. *Revista de Psicología del Deporte*, 17(1), 123-139.
- Balaguer, I., Escartí, A., y Villamarín, F. (1995). Autoeficacia en el deporte y en la actividad física: estado actual de la investigación. *Revista de Psicología General y Aplicada*, 48, 139-159.
- Balaguer, I., González, L., Fabra, P., Castillo, I., Mercé, J., y Duda, J. L. (2012). Coaches interpersonal style, basic psychological needs and the well- and ill-being of young soccer players: a longitudinal analysis. *Journal of Sport Science*, 30(15), 1619-1629.

- Balaguer, I., y Castillo, I. (2002). Actividad física, ejercicio físico y deporte en la adolescencia temprana. En I. Balaguer (Ed.), *Estilos de vida en la adolescencia* (pp. 37-64). Valencia: Promolibro.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: toward unifying theory of behavior change. *Psychological Review*, 84, 191-215.
- Bandura, A. (1982). *Teoría del aprendizaje social*. Madrid: Espasa-Calpe.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Bandura, A. (1987). *Pensamiento y Acción*. Barcelona: Martínez Roca.
- Bandura, A. (1989). *Social foundation of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hill.
- Bandura, A. (2001a). Social cognitive theory: An agentic perspective. *Annual Review of Psychology*, 52, 1-26.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of Control*. New York: Freeman.
- Bandura, A. (1999). A sociocognitive analysis of substance abuse: An agentic perspective. *Psychological Science*, 10(3), 214-217.
- Bandura, A. (1995). *Self-efficacy in changing societies*. New York: Cambridge University Press
- Bandura, A., Caprara, G. V., Barbaranelli, C., Pastorelli, C., y Regalia, C. (2001). Sociocognitive self-regulatory mechanisms governing transgressive behavior. *Journal of personality and social psychology*, 80(1), 125-135.
- Bargh, J. A., y Schul, Y. (1980). On the cognitive benefits of teaching. *Journal of Educational Psychology*, 72(5), 593.
- Barkoukis, V., Hagger, M. S., Lambropoulos, G., y Tsorbatzoudis, H. (2010). Extending the trans-contextual model in physical education and leisure-time contexts: examining the role of basic psychological need satisfaction. *The British Journal of Educational Psychology*, 80(4), 647-670.
- Baró, E. (1999). Adolescencia y juventud: concepto y características. En E. Baró y R. Aneiros-Riba, *Toxicomanías y adolescencia: realidades y consecuencias*. (págs. 1-7). La Habana: Sociedad Cubana de Psiquiatría.

- Bartholomew, K. J., Ntoumanis, N., y Thøgersen-Ntoumani, C. (2010). The controlling interpersonal style in a coaching context: development and initial validation of a psychometric scale. *Journal of Sport y Exercise Psychology*, 32(2), 193-216.
- Baumeister, R. F., y Leary, M. R. (1995). The need to belong: desire for interpersonal attachments as a fundamental human motivation. *Psychological Bulletin*, 117(3), 497.
- Beltrán, L. J., y Bueno, A. J. (1995). *Psicología de la Educación*. Barcelona: Editorial Boixareu Universitaria-Marcombo.
- Beltrán-Carrillo, V. J., Devís-Devís, J., Peiró-Velert, C., y Brown, D. H. (2012). When physical activity participation promotes inactivity: negative experiences of Spanish adolescents in physical education and sport. *Youth y Society*, 44(1), 3-27.
- Belton, S., Wesley, O., Meegan, S., Woods, C., y Issartel, J. (2014). Youth-physical activity towards health: Evidence and background to the development of the Y-PATH physical activity intervention for adolescents. *BMC Public Health*, 14(1), 122-134.
- Benegas, D. M. (2007). *La inteligencia adolescente según Jean Piaget*. Montevideo: Libros en Red.
- Bentler, P. M. (1990). Comparative fit indexes in structural models. *Psychological Bulletin*, 107, 238-246.
- Benware, C. A., y Deci, E. L. (1984). Quality of learning with an active versus passive motivational set. *American Educational Research Journal*, 21(4), 755-765.
- Berger, K. (2007). *Psicología del desarrollo: infancia y adolescencia* (Séptima edición.). Madrid: Panamericana.
- Biddle, S. J., Wang, C. K., Kavussanu, M., y Spray, C. M. (2003). Correlates of achievement goal orientations in physical activity: a systematic review of research. *European Journal of Sport Science*, 3, 1-20.
- Biddle, S., Fox, K., y Boutcher, S. H. (2000). *Physical activity and psychological well-being*. London: Routledge.
- Bieg, S., Backes, S., y Mittag, W. (2011). The role of intrinsic motivation for teaching, teachers' care and autonomy support in students' self-determined motivation. *Journal for Educational Research Online*, 3, 122-140.

- Blández, J. (2001). Lo que el alumnado de Educación Secundario piensa de las clases de Educación Física y no se atreve a decirle a su profesor/a. *Apunts: Educación Física y Deportes*, 66, 20-30.
- Blanchard, C., y Vallerand, R.J. (1998). [On the recursive relations between global motivation and contextual exercise motivation]. Unpublished raw data, Université du Québec à Montréal.
- Boiché, J. S., Sarrazín, P. G., Grouzet, F. M., Pelletier, L. G., y Chanal, J. P. (2008). Students' motivational profiles and achievement outcomes in physical education: A self-determination perspective. *Journal of Educational Psychology*, 100, 688-701.
- Bollen, D. A., y Long, J. S. (1993). *Testing Structural Equation Models*. Sage: Newbury Park, CA.
- Boyd, M., y Yin, Z. (1999). Cognitive-affective and behavioral correlates of self-schemata in sport. *Journal of Sport Behavior*, 22(2), 288-301.
- Brañas, P. (1997). Atención del pediatra al adolescente. *Pediatría General*, 2, 207-216.
- Brière, N., Vallerand, R., Blais, N., y Pelletier, L. (1995). Développement et validation d'une mesure de motivation intrinsèque, extrinsèque et d'amotivation en contexte sportif: l'Échelle de motivation dans les sports (ÉMS). *International Journal of Sport Psychology*, 26, 465-489.
- Brooks, F., y Magnusson, J. (2006). Taking part counts: Adolescents' experiences of the transition from inactivity to active participation in school-based physical education. *Health Education Research*, 21, 872-883.
- Brophy, J. (2008). Developing students' appreciation for what is taught in school. *Educational Psychologist*, 132-141.
- Brown, B. A., y Frankel, B. G. (1993). Activity through the years leisure, leisure satisfaction and life satisfaction. *Sociology of Sport Journal*, 10(1), 1-17.
- Browne, M. W., y Cudeck, R. (1993). Alternative ways of assessing model fit. En K. A. Bollen, y J. S. Long (Eds.), *Testing structural equation models* (pp. 136-162). Newbury Park, CA: Sage.
- Burak, S. (2001). Marco epidemiológico conceptual de la salud integral y el desarrollo humano de los adolescentes. En S. Burak (Ed.), *Adolescencia y juventud en América Latina* (pp. 469-487). Cartago: Libro Universitario Regional.

- Byrne, B. M. (2001). *Structural equation modeling with Amos: basic concepts, applications, and programming*. Mahwah, N. J: Erlbaum.
- Cabañero, M. J., Richard, M., Cabrero, J., Orts, M. I., Reig, A., y Tosal, B. (2004). Fiabilidad y validez de una Escala de Satisfacción con la Vida de Diener en una muestra de mujeres embarazadas y puérperas. *Psicothema*, 16, 448-455.
- Cale, L. (2000). Physical Activity Promotion in Secondary Schools. *European Physical Education Review*, 6, 71-90.
- Calvo, T. G., Miguel, P. A. S., Marcos, F. M. L., Oliva, D. S., y Alonso, D. A. (2012). Análisis del grado de diversión e intención de persistencia en jóvenes deportistas desde la perspectiva de la teoría de la autodeterminación. *Revista de Psicología del Deporte*, 21(1), 7-13.
- Campbell, A., Converse, P. E., y Rodgers, W. L. (1976). *The quality of American life: perceptions, evaluations and satisfactions*. New York: Russell Sage Foundation.
- Campos, A. (2007a). *Situación Profesional de las personas que trabajan en funciones de actividad física y deporte en la Comunidad Autónoma Valenciana (2004)*. Valencia: Universidad de Valencia.
- Campos, A. (2007b). Los profesionales de actividad física y deporte como elemento de garantía y calidad de los servicios. *Cultura, Ciencia y Deporte*, 7, 51-57.
- Carr, S. (2006). An examination of multiple goals in children's physical education: Motivational effects of goal profiles and the role of perceived climate in multiple goal development. *Journal of Sports Sciences*, 24(3), 281-297.
- Carratalá, E. (2004). *Análisis de la teoría de las metas de logro y de la autodeterminación en los planes de especialización deportiva de la Generalitat Valenciana*. Tesis doctoral. Valencia: Universidad de Valencia.
- Carroll, B. y Lourmidis, J. (2001). Children's perceived competence and enjoyment in physical education and physical activity outside school. *European Physical Education Review*, 7(1), 24-43.
- Casco, F. J. y Oliva, A. (2005). Values and expectations on adolescence: discrepancies among parents, teachers, elders and adolescents. *Infancia y Aprendizaje*, 28(2), 209-220.

- Caspersen, C. J., Pereira, M. A., y Curran, K. M. (2000). Changes in physical activity patterns in the United States, by sex and cross-sectional age. *Medicine and Science in Sport and Exercise*, 32(8), 1601-1609.
- Castillo, G. (1999). *El adolescente y sus retos: la aventura de hacerse mayor*. Madrid: Pirámide.
- Castillo, E., y Sáenz-López, P. (2008). *Práctica de actividad física y estilo de vida del alumnado de la Universidad de Huelva*. Huelva: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Huelva.
- Castillo, I., Balaguer, I., y Duda, J. L. (2002). Las perspectivas de meta de los adolescentes en el contexto deportivo. *Psicothema*, 14(2), 280-287.
- Castillo, I., Fabra, P., Marcos, D., González, L., Bartholomew, K. J., Fuentes, A., y Balaguer, I. (2010). El estilo controlador del técnico deportivo: Análisis de las propiedades psicométricas. En J. Cruz (Ed.), *Adaptation and validation of questionnaires in Sport Psychology*. Symposium conducted at VII Iberoamerican Congress of Psychology, Oviedo, Asturias.
- Castillo, I., Tomás, I., Ntoumanis, N., Bartholomew, K., Duda, J. L., y Balaguer, I. (2014). Psychometric properties of the Spanish version of the Controlling Coach Behaviors Scale in the sport context. *Psicothema*, 26(3), 409-414.
- Castillo, I., y Balaguer, I. (2001). Dimensiones de los motivos de práctica deportiva de los adolescentes valencianos escolarizados. *Apuntes: Educación Física y Deportes*, 63, 22-29.
- Cecchini, J. A. (2006). Motivación, Educación física y deporte escolar. En M. A. González, J. A. Sánchez, y A. Areces (Eds.), *Actas del IV Congreso de la Asociación Española de Ciencias del Deporte* (pp. 25-29). La Coruña: Consejería de Cultura y Deporte de la Xunta de Galicia.
- Cecchini, J. A., Echevarría, L. M., y Méndez-Giménez, A. (2003). *Intensidad de la motivación hacia el deporte en la edad escolar*. Oviedo: Universidad de Oviedo. Vicerrectorado de Extensión Universitaria.
- Cecchini, J. A., Fernández-Rio, J., y Méndez-Giménez, A. (2014). Effects of Epstein's TARGET on adolescents' intentions to be physically active and leisure-time physical activity. *Health Educational Research*, 29(3), 485-490.
- Cecchini, J. A., González, C., Carmona, M., Arruza, J., Escartí, A., y Balagué, G. (2001). The influence of the teacher of Physical Education on Intrinsic Motivation, Self-

- confidence, Anxiety and Pre- and Post-competition Mood states. *European Journal of Sport Science*, 4, 12-36.
- Cervelló, E. M., Escartí, A., y Balagué, G. (1999). Relaciones entre la orientación de metas disposicional y la satisfacción con los resultados deportivos, las creencias sobre las causas de éxito en deporte y la diversión con la práctica deportiva. *Revista de Psicología del Deporte*, 8, 7-19.
- Cervelló, E. M., y Santos-Rosa, F. J. (2000). Motivación en las clases de educación física: un estudio de las perspectivas de las metas de logro en el contexto educativo. *Revista de Psicología del Deporte*, 9(1-2), 51-70.
- Cervelló, E., Escartí, A., y Guzmán, J. F. (2007). Youth sport dropout from the achievement goal theory. *Psicothema*, 19, 65-71.
- Chamberlain, K. (1988). On the structures of well-being. *Social Indicators Research*, 20, 581-604.
- Chen, A. (2001). A theoretical conceptualization for motivation research in physical education: An integrated perspective. *Quest*, 53, 35-58.
- Cheon, S. H., y Reeve, J. (2013). Do the benefits from autonomy-supportive PE teacher training programs endure? A one-year follow-up investigation. *Psychology of Sport and Exercise*, 14, 508-518.
- Chillón, P. (2005). *Efectos de un programa de intervención de Educación Física para la salud en adolescentes de 3º de ESO*. Tesis Doctoral. Universidad de Granada.
- Clifford, M. M. (1990). Students need challenge, not easy success. *Educational Leadership*, 48, 22-26.
- Coakley, J., y White, A. (1992). Making decisions: Gender and sport participation among British adolescents. *Sociology of Sport Journal*, 9, 20-35.
- Coleman, J. C. y Hendry, L. B. (2003). *Psicología de la adolescencia*. Madrid: Morata.
- Colvin, C. W. y Abdullatif, H. (2013). Anatomy of female puberty: The clinical relevance of developmental changes in the reproductive system. *Clinical Anatomy*, 26(1), 115-129.
- Coll, C., Marchesi, A. y Palacios, J. (2001). *Desarrollo psicológico y educación: Psicología de la educación escolar*. Madrid: Alianza.

- Comisión Europea. (2014). *Special Eurobarometer 412 "Sport and physical activity"*. Bruselas, Bélgica: Comisión Europea.
- Conroy, D. E., y Coatsworth, J. (2007). Assessing autonomy-supportive coaching strategies in youth sport. *Psychology of Sport And Exercise*, 8(5), 671-684.
- Consejo Superior de Deportes (2011). *Los hábitos deportivos de la población escolar en España*. Madrid, España: CSD, Fundación Alimentum y Fundación Deporte Joven.
- Contretas, A. y Sánchez Gallego, M. (1988). Educación Física: Necesidades e intereses de los alumnos de bachillerato y COU. *Revista de estudios de juventud*, 32, 31-42.
- Cox, A. E., Ullrich-French, S., y Sabiston, C. M. (2013). Using motivation regulations in a person-centered approach to examine the link between social physique anxiety in physical education and physical activity-related outcomes in adolescents. *Psychology of Sport and Exercise*, 14(4), 461-467.
- Csikszentmihalyi, M. (2003). *Good business: Flow, leadership and the making of meaning*. New York: Viking.
- Csikszentmihalyi, M., y Rathunde, K. (1993). The measurement of flow in everyday life: Toward a theory of emergent motivation. En J. E. Jacobs, *Developmental perspectives on motivation* (pp. 57-97). Lincoln: University of Nebraska Press.
- Cummins, R. y Cahill, J. (2000). Avances en la comprensión de la calidad de vida subjetiva. *Intervención psicosocial*, 9 (2), 185-198.
- Currie, C., y et al. (Eds.). (2012). *Social determinants of health and well-being among young people: Health Behaviour in School-aged Children (HBSC) study: international report from the 2009/2010 survey*. Copenhagen: WHO Regional Office for Europe (Health Policy for Children and Adolescents, No. 6) . Obtenido de http://www.euro.who.int/_data/assets/pdf_file/0003/163857/Social-determinants-of-health-and-well-being-amongyoung-people.pdf
- Dávila, O., Ghiardo, F. y Medrano, C. (2008). *Los desheredados. Trayectorias de vida y nuevas condiciones juveniles* (cuarta edición ed.). Valparaíso: CIDPA.
- De Charms, R. (1976). *Enhancing Motivation: Change in the Classroom*. New York: Irvington.

- De Charms, R. D. (1968). *Personal causation. The internal affective determinants of behavior*. New York: Academic Press.
- De la Cruz, V. (2007). Reinserción social para el adolescente en riesgo. *Artículos de Psicología*. <http://artinotas.blogspot.com/2007/10/reinsercion-socialparadolescentesen.html>
- De Haes, J.C., Pennik, B.J.W., y Welvaart, K. (1987). The distinction between affect and cognition. *Social Indicators Research*, 19, 367-378.
- Deci, E. L. (1975). *Intrinsic motivation*. New York: Plenum.
- Deci, E. L., Ryan, R. M., Gagne, M., Leone, D. R., Usunov, J., y Kornazheva, B. P. (2001). Need satisfaction, motivation, and well-being in the work organizations of a former Eastern Bloc country: A cross-cultural study of self-determination. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 27, 930-942.
- Deci, E. L., Schwartz, A., Sheinman, L., y Ryan, R. M. (1981). An instrument to assess adults' orientations toward control versus autonomy in children: Reflections on intrinsic motivation and perceived competence. *Journal of Educational Psychology*, 73, 642-650.
- Deci, E. L., Spiegel, N. H., Ryan, R. M., Koestner, R., y Kauffman, M. (1982). Effects of performance standards on teaching styles: Behavior of controlling teachers. *Journal of Educational Psychology*, 74, 852-859.
- Deci, E. L., y Ryan, R. M. (1980). The empirical exploration of intrinsic motivational processes. *Advances in Experimental Social Psychology*, 13, 39-80.
- Deci, E. L., y Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum.
- Deci, E. L., y Ryan, R. M. (1991). A motivational approach to self: Integration in personality. En R. Dienstbier (Ed.), *Nebraska symposium on motivation: Vol. 38. Perspectives on motivation* (pp. 237-288). Lincoln, NE: University of Nebraska Press.
- Deci, E. L., y Ryan, R. M. (2000). The "what" and "why" of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11, 319-338.
- Deci, E. L., y Ryan, R. M. (2002). Self-determination research: Reflections and future directions. En E. L. Deci, y R. M. Ryan (Eds.), *Handbook of self-determination*

- research: Reflections and future directions* (pp. 431-441). Rochester, NY: University of Rochester Press.
- Deci, E. L., y Ryan, R. M. (2012). Self-determination theory. En P. A. M. Van Lange, A. W. Kruglanski, y E. T. Higgins (Eds.), *Handbook of theories of social psychology* (Vol. 1, pp. 416-437). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Declaración de Helsinki (2008). World Medical Association http://www.wma.net/es/30publications/10policies/b3/17c_es.pdf.
- Delgado, M. A. (2003). La autoscopia como medio de formación de profesores de Educación Física reflexivos y críticos, en Delgado M. A. (Coord.) *Formación y actualización del profesorado de Educación Física y del entrenamiento deportivo*. Sevilla: Wanceulen, 77-84.
- Delgado, M. A. (1996). Aplicaciones de los Estilos de Enseñanza en la Educación Primaria. En C. Romero (comp.), *Estrategias Metodológicas para el Aprendizaje de los Contenidos de Educación Física Escolar* (pp. 73-86).
- Devís, J. (1996). *Educación física, deporte y curriculum. Investigación y desarrollo curricular*. Madrid: Visor.
- Delgado, M. A. (1991). *Los Estilos de Enseñanza en la Educación Física. Propuesta para una reforma de la Enseñanza*. Granada: I.C.E. Universidad de Granada.
- Delgado, M. y Tercedor, P. (2002). Estrategias de intervención en educación para la salud desde la Educación Física. Barcelona: INDE.
- Diener, E. (1994). El bienestar subjetivo. *Intervención Psicosocial*, 3, 67-113.
- Diener, E., Suh, E. M., Lucas, R. E., Smith, H. L. (1999). Subjective well-being. Three decades of progress. *Psychological Bulletin*, 125(2), 276-302.
- Domènech, F., y Gómez, A. (2011). Relación entre las necesidades psicológicas del estudiante, los enfoques de aprendizaje, las estrategias de evitación y el rendimiento. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 9(2), 463-496.
- Duda, J. L. (2001). Achievement goal research in sport: Pushing the boundaries and clarifying some misunderstandings. En G. C. Roberts (Ed.), *Advances in motivation in sport and exercise* (pp. 129-182). Champaign, IL: Human Kinetics.
- Duda, J. L., y Nicholls, J. G. (1992). Dimensions of achievement motivation in schoolwork and sport. *Journal of Educational Psychology*, 84, 1-10.

- Dweck, C. S. (1986). Motivational processes affecting learning. *American Psychologist*, 41(10), 1040-1048.
- Dweck, C. S., y Elliot, E. S. (1983). Achievement motivation. En G. C. Roberts (Ed.), *Advances in motivation in sport and exercise* (pp. 129-182). United Kingdom: University of Birmingham. Human Kinetics.
- Dweck, C. S., y Legget, E. L. (1988). A social-cognitive approach to motivation and personality. *Psychological Review*, 95, 256-273.
- Elliot, A. J., Murayama, K., y Pekrun, R. (2011). A 3 x 2 achievement goal model. *Journal of Educational Psychology*, 103, 632-648.
- Elliot, A. J., y Church, M.A. (1997). A hierarchical model of approach and avoidance achievement motivation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 72, 218-232.
- Elliot, A. J., y Harackiewicz, J. (1996). Approach and avoidance achievement goals and intrinsic motivation: A mediational analysis. *Journal of Personality and Social Psychology*, 70, 461-475.
- Elliot, A. J., y McGregor, H. A. (1999). Test anxiety and hierarchical model of approach and avoidance achievement motivation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 70, 628-644.
- Elliot, A.J. (1999). Approach and avoidance motivation and achievement goals. *Educational Psychologist*, 34, 169-189.
- Emmons, R.A. (1995). Levels and domains in personality: An introduction. *Journal of Personality*, 63, 341-364.
- Escaño, J. y Gil de la Serna, M. (2001). Motivar a los alumnos y enseñarles a motivarse. *Aula de innovación educativa*, 101, 6-12.
- Escartí, A., y Gutiérrez, M. (2006). Influencia de padres y profesores sobre las orientaciones de meta de los adolescentes y su motivación intrínseca en educación física. *Revista de psicología del deporte*, 15(1), 23-35.
- Escudero, J. M. (2005). *Educación para la ciudadanía democrática: currículo, organización de centros y profesorado*. Colectivo Lorenzo Luzuriaga. Escuela Julián Besteiro, Madrid.

- Faison-Hodge, J., y Porretta, D. L. (2004). Physical activity levels of students with mental retardation and students without disabilities. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 21, 139-154.
- Ferguson, E. D. (2000). Individual Psychology is ahead of its time. *The Journal of Individual Psychology*, 56(1), 14-19.
- Fernández, J. (2008). Desempeño docente y su relación con orientación a la meta, estrategias de aprendizaje y autoeficacia: un estudio con maestros peruanos de Lima. *Universitas Psychologica*, 7(2), 385-401.
- Fernández, E., y Piedra, J. (2010). Efecto de una formación coeducativa sobre las actitudes hacia la igualdad en el futuro del profesorado de Educación Primaria. *Cultura, Ciencia y Deporte*, 15(5), 151-158.
- Fishbein, M. y Ajzen, I. (1975). *Belief, attitude, intention, and behavior: an introduction to theory and research*. Reading, Mass: Addison Wesley.
- Florence, J. (1991). Tareas significativas en Educación Física Escolar. Barcelona: INDE.
- Florence, J., Brunelle, J., y Carlier, G. (2000). *Enseñar educación física en secundaria. Motivación, organización y control*. Barcelona: Inde.
- Florindo, A. A., y Latorre, M. D. (2003). Validation and reliability of the Baecke questionnaire for the evaluation of habitual physical activity in adult men. *Revista Brasileira de Medicina do Esporte*, 9, 129-135.
- Folkins, C. H. y Sime, W. E. (1981). Physical fitness training and mental health. *American Psychologist*, 36, 373-389.
- Fox, K. (1988). The child's perspective in physical education. Part 1: The psychological dimension in physical education. *The British journal of physical education*, 19 (1), 34-38.
- Fox, K. R., Stathi A., McKenna J., y Davis M. G. (2007). Physical activity and mental wellbeing in older people participating in the Better Ageing Project. *European Journal of Applied Physiology*, 100, 591-602.
- Fry, M. D. (2001). The development of motivation in children. En G. C. Roberts (Ed.), *Advances in motivation in sport and exercise* (pp. 51-78). Champaign, IL: Human Kinetics.

- Furrer, C., y Skinner, E. A. (2003). Sense of relatedness as a factor in children's academic engagement and performance. *Journal of Educational Psychology*, 95, 148-162.
- Gainor, K. A. (2006). Twenty-five years of self-efficacy in career assessment and practice. *Journal of Career Assessment*, 14(1), 161-178.
- García Ferrando, M. (1993). *Tiempo libre y Actividades Deportivas de la Juventud en España*. Madrid: Ministerio de Asuntos Sociales.
- García, M., y Llopis, R. (2011). *Encuesta sobre los hábitos deportivos en España 2010. Ideal democrático y bienestar personal*. Madrid, España: Consejo Superior de Deportes y Centro de Investigaciones Sociológicas.
- García-Calvo, T., Leo, F. M., Martín, E., y Sánchez, P. A. (2008). El compromiso deportivo y su relación con factores disposicionales y situacionales contextuales de la motivación. *Revista Internacional de Ciencias del Deporte*, 12(4), 45-58.
- García-Fernández, J. M., Inglés, C. J., Torregrosa, M. S., Ruiz-Esteban, C., Díaz, A., Pérez-Fernández, E., y Martínez-Montegaudo, M. C. (2010). Propiedades psicométricas de la Escala de Autoeficacia Percibida Específica de Situaciones Académicas en una muestra de estudiantes españoles de Educación Secundaria Obligatoria. *European Journal of Education and Psychology*, 3(1), 61-74.
- García-Viniegras, C. y González, I. (2000). La categoría bienestar psicológico, su relación con otras categorías sociales", *Revista Cubana de Medicina Integral*, 16 (6), 586-592.
- Garn, A., y Sun, H. (2009). Approach-Avoidance motivational profiles in early adolescents to the PACER Fitness Test. *Journal of Teaching in Physical Education*, 28, 400-421.
- Garrido, E. (1993). Comparación social origen de autoeficacia personal percibido. *Psicología Social Aplicada*, 3(3), 5-23.
- Gaxiola, R. J. y Frías, A. M. (2008). Un modelo ecológico de factores protectores del abuso infantil: un estudio con madres mexicanas. *Medio Ambiente y Comportamiento Humano*, 9, 13-31.
- Giménez, M., Vázquez, C., y Hervás, G. (2010). El análisis de las fortalezas psicológicas en la adolescencia: Más allá de los modelos de vulnerabilidad. *Psychology, Society y Education*, 2, 97-116.

- Gökçe, I., y Gıyasettin, D. (2013). The effects of different motivational climates on students' achievement goals, motivational strategies and attitudes toward physical education. *Educational Psychology*, 33(1), 59-74.
- Gómez, A., Gámez, S., y Martínez, I. (2011). Efectos del género y la etapa educativa del estudiante sobre la satisfacción y la desmotivación en Educación Física durante la educación obligatoria. *Ágora para la Educación Física y el deporte*, 13(2), 183-196.
- Consejo Superior de Deportes (2000). *El deporte español ante el siglo XXI*. Madrid:C.S.D.
- González, M. D. (2008). *El deporte escolar en la Comunidad Autónoma de Madrid: intervención didáctica y recursos humanos en las actividades físico-deportivas extraescolares en los centros educativos*. Valencia: Universidad de Valencia.
- González, N. y Valdez, J. (2006). Estado del estancamiento del profesor y construcción de la resiliencia en escuelas primarias. *Revista Mexicana de Orientación Educativa*, 9, 2-14.
- González-Arratia, I. N., y Valdez, M. J. (2004). Un estudio sobre la autoeficacia en jóvenes mexicanos. *Psicología conductual*, 12(1), 167-178.
- González-Cutre, D., Ferriz, D., Beltrán-Carrillo, V. J., Andrés Fabra, J. A., Montero-Carretero, C., Cervelló, E., y Moreno-Murcia, J. A. (2014). Promotion of autonomy for participation in physical activity: a study based on the trans-contextual model of motivation. *Educational Psychology*, 34, 367-384.
- González-Cutre, D., Martínez, A., Gómez, A., y Moreno, J. A. (2010). La motivación autodeterminada en la actividad física y el deporte: propuesta de intervención práctica. En J. A. Moreno , y E. Cervelló (Eds.), *Motivación en la actividad física y el deporte* (pp. 151-170). Sevilla: Wanceulen.
- González-Cutre, D., Sicilia, A., Beas-Jiménez, M., y Hagger, M. S. (2014). Broadening the trans-contextual model of motivation: A study with Spanish adolescents. *Scandinavian Journal of Medicine and Science in Sports*, 24, 306-319.
- González-Cutre, D., Sicilia, A., y Moreno, J. A. (2011). Un estudio cuasi-experimental de los efectos del clima motivador tarea en las clases de Educación Física. *Revista de Educación*, 356, 677-700

- González-Serrano, G., Huéscar, E. y Moreno-Murcia, J. A. (2013). Satisfacción con la vida y ejercicio físico. Motricidad. *European Journal of Human Movement*, 30, 131-151.
- Goñi, A., Ruiz de Azúa, S., y Rodríguez, A. (2004). Deporte y autoconcepto físico en la preadolescencia. *Apunts. Educación Física y Deportes*, 77, 18-24.
- Goudas, M., Dermitzaki, I. y Bagiatas, K. (2001). Motivation in Physical education is correlated with participation in sport after school. *Psychological Reports*, 88, 491-496.
- Graham, G. (1995). Physical education through students' eyes and in students' voices (Monograph). *Journal of Teaching in Physical Education*, 14, 363-482.
- Graef, R., Csikszentmihalyi, M., y Gianinno, S.M. (1983). Measuring intrinsic motivation in everyday life. *Leisure Studies*, 2, 155-168.
- Grotberg, E. (2006). *La resiliencia en el mundo de hoy: Cómo superar las adversidades*. Barcelona: Gedisa.
- Guay, F., Blais, M.R., Vallerand, R.J., y Pelletier, L.G. (1996). The Global Motivation Scale. Unpublished manuscript, Université du Québec à Montréal.
- Gutiérrez, M. (1995). Valores sociales y deporte. Madrid: Gymnos.
- Gutiérrez, M. (2014). Relaciones entre el clima motivacional, las experiencias en educación física y la motivación intrínseca de los alumnos. *Retos: Nuevas Tendencias En Educación Física, Deporte y Recreación*, 26, 9-15.
- Gutiérrez, M., y Escartí, A. (2006). Influencia de padres y profesores sobre las orientaciones de meta de los adolescentes y su motivación intrínseca en educación física. *Revista de Psicología del Deporte*, 15(1), 23-35.
- Haerens, L., Kirk, D., Cardon, G., Bourdeaudhuij, I., y Vansteenkiste, M. (2010). Motivational profiles for secondary school physical education and its relationship to the adoption of a physically active lifestyle among university students. *European Physical Education Review*, 16(2), 117-139.
- Hagger, M. S., Chatzisarantis, N. D., Hein, V., Soós, I., Karsai, I., Lintunen, T., y Leemans, S. (2009). Teacher, peer and parent autonomy support in physical education and leisure-time physical activity: A trans-contextual model of motivation in four nations. *Psychology and Health*, 24(6), 689-711.

- Hagger, M. S., Chatzisarantis, N. L., Barkoukis, V., Wang, C. K., y Baranowski, J. (2005). Perceived autonomy support in physical education and leisure-time physical activity: A cross- cultural evaluation of the trans-contextual model. *Journal of Educational Psychology*, 97, 287-301.
- Hagger, M. S., Chatzisarantis, N. L., Culverhouse, T., y Biddle S. J. H. (2003). The process by which perceived autonomy support in physical education promotes leisure-time physical activity intentions and behavior. *Journal of Educational Psychology*, 95, 784-795.
- Hagger, M. S., y Chatzisarantis, N. L. (2007). Advances in self-determination theory research in sport and exercise. *Psychology of Sport and Exercise*, 8, 597-599.
- Hagger, M. S., y Chatzisarantis, N. L. (2012). Transferring motivation from educational to extramural contexts: a review of the trans-contextual model. *European Journal of Psychology of Education*, 27, 191-212.
- Hair, J. F., Anderson, R. E., Tatham, R. L., y Black, W. C. (1998). *Multivariate Data Analysis*. Upper Saddle River, NJ: Prentice-Hall.
- Halusic, M., y Reeve, J. (2009). *Instructional strategies to nurture students' inner motivational resources'*. Documento inédito, University of Iowa.
- Halvari, A. E., y Halvari, H. (2006). Motivational predictors of change in oral health: An experimental test of self-determination theory. *Motivation and Emotion*, 30(4), 294-305.
- Hahn, E. (1988). *El entrenamiento con niños*. Barcelona: Martínez Roca.
- Hardman, K. (2008). Physical Education in schools: a global perspective. *Kinesiology*, 40(1), 5-28.
- Hardman, K., Murphy, C., y Tones, S. (2012). Elaboración de indicadores internacionales sobre educación física de calidad. Informe de situación. *Sesión Plenaria. Comité Intergubernamental para la Educación Física y el Deporte*. Lausana (Suiza). <http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002164/216465s.pdf>
- Hardre, P. L., y Reeve, J. (2003). A motivational model of rural students' intentions to persist in, versus drop out of, high school. *Journal of Educational Psychology*, 95, 347-356.
- Harter, I. (1978). Pleasure derived from challenge and the effects of receiving grades on children's difficulty level choices. *Child Development*, 788-799.

- Harter, S. (1982). The perceived competence scale of children. *Child Development*, 53, 87-97.
- Hein, V., Mür, M., y Koka, A. (2004). Intention to be physically active after school graduation and its relationship to three types of intrinsic motivation. *European Physical Education Review*, 10, 5-19.
- Hernández-Álvarez, J. L., Velázquez-Buendía, R., Martínez-Gorroño, M. E., y Garoz-Puerta, I. (2009). Lifestyle and physical activity in Spanish children and teenagers: The impact of psychosocial and biological factors. *Journal of Applied Biobehavioral Research*, 14(2), 55-69.hernánde
- Herrera, F., Ramírez, M. I., Roa, J. M., y Herrera, I. (2004). Tratamiento de las creencias motivacionales en contextos educativos pluriculturales. *Revista Iberoamericana de Educación*, Sección de Investigación, N° 37/2. España. . <http://www.rieoei.org/investigacion/625Herrera.PDF>
- Hershberger, S. L. (2006). The problem of equivalent structural models. En G. R. Hancock, y R. O. Mueller (Eds.), *Structural equation modeling: a second course* (pp. 13-42). Greenwich, CT: Information Age Publishing.
- Holden, G. (1991). The relationship of self-efficacy appraisals to subsequent health related outcomes: A metaanalysis. *Social Work in Health Care*, 16, 53-93.
- Hu, L., y Bentler, P. M. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling*, 6, 1-55.
- Huéscar, E., y Moreno-Murcia, J. A. (2012). Relación del tipo de feed-back del docente con la percepción de autonomía del alumnado en clases de educación física. *Infancia y Aprendizaje*, 35(1), 87-98.
- Inglés, C. J., Martínez-González, A. E., García-Fernández, M. J., Torregrosa, M. S., y Ruiz-Esteban, C. (2012). Prosocial Behavior and SelfConcept of Spanish Students of Compulsory Secondary Education. *Revista de Psicodidáctica*, 17(1), 135-156.
- Instituto Nacional de Estadística (2012). *Determinantes de la salud. Cifras relativas. Actividad física realizada durante los últimos 7 días según sexo y grupo de edad. Población de 15 a 69 años. De 15 a 24 años*. Madrid: Ministerio de sanidad, servicios sociales e igualdad.

- Jang, H. (2008). Supporting students' motivation, engagement, and learning during an uninteresting activity. *Journal of Educational Psychology*, 100, 798-811.
- Jiménez, M. G., Martínez, P., Miró, E., y Sánchez, A. I. (2008). Bienestar psicológico y hábitos saludables: ¿Están asociados a la práctica de ejercicio físico. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 8(1), 185-202.
- Johnson, M. K., Crosnoe, R. y Elder, G. H. (2011). Insights on Adolescence from A Life Course Perspective. *Journal of Research on Adolescence*, 21(1), 273-280.
- Joseph-Polyte, P.J., Belando, N., Huéscar, E. y Moreno-Murcia, J.A. (2015). Efecto del estilo docente en la motivación de mujeres practicantes de ejercicio físico. *Acción Psicológica*, 12(1), 57-64.
- Kilpatrick, M., Hebert, E. y Jacobsen, D. (2002). Physical activity motivation. A practitioner's Guide to self-determination theory. *Journal of Physical Education, Recreation and Dance*, 74(4), 36-41.
- King, A., Wold, B., Tudor-Smith, C., y Harel, Y. (1996). *The Health of Youth. A cross-national survey*. WHO. Canada.
- Kirk, D. (1990). *Educación física y curriculum: introducción crítica*. Valencia: Universidad de Valencia, Servicio de Publicaciones.
- Klinsberg, B. (2002). *Hacia una visión de la política social en América Latina. Desmontando mitos*. Instituto Iberoamericano de Desarrollo Social.
- Koestner, R., Losier, G. F., Vallerand, R. J., y Carducci, D. (1996). Identified and introjected forms of political internalization: Extending self-determination theory. *Journal of Personality and Social Psychology*, 70(5), 1025-1036.
- Koestner, R., Ryan, R. M., Bernieri, F., y Holt, K. (1984). Setting limits on children's behavior: The differential effects of controlling versus informational styles on intrinsic motivation and creativity. *Journal of Personality*, 52, 233-248.
- Koka, A. y Hein, V. (2003). Perceptions of teacher's feedback and learning environment as predictors of intrinsic motivation in physical education. *Psychology of Sport and Exercise* (4), 333-346.
- Kotan, Ç., Yaman, Ç., y Hergüner, G. (2009). The effects of school and family factors on sports activities for sports students in primary schools: a case study of Sakarya. *Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 3(1), 49-58.

- Krzysztof, S. (2008). Participation of Youth in Physical Education from the Perspective of Self-Determination Theory. *Human Movement*, 9(2), 134-141.
- Landero, R., y González, M. T. (2003). Autoeficacia y escolaridad como predictores de la información sobre VIH/SIDA en mujeres. *Revista de Psicología Social*, 18(1), 61-70.
- Lee, A. M. (1997). Contributions of research on student thinking in physical education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 262-277.
- León, J., Domínguez, E., Núñez, J. L., Pérez, A., y Martín-Albo, J. (2011). Traducción y validación de la versión española de la Échelle de Satisfacción des Besoins Psychologiques en el contexto educativo. *Anales de Psicología*, 27(2), 405-411.
- Levesque, J., Joannette, Y., Mensour, B., Beaudoin, G., Leroux, J. M., Bourgouin, P., y Beauregard, M. (2004). Neural basis of emotional self-regulation in childhood. *Neuroscience*, 129(2), 361-369.
- Levesque, M., Blais, M. R., y Hess, U. (2004). Motivation, discretionary organizational behaviors, and wellbeing in an African setting: when is it a duty? *Canadian Journal of Behavioural Science*, 36, 321-332.
- Liang J. (1985). A structural integration of the Affect Balance Scale and the Life Satisfaction Index A. *Journal Gerontology*, 40, 552-561.
- Liberalesso, A. (2002). Bienestar subjetivo en la vida adulta y la vejez: hacia una psicología positiva en América Latina", *Revista Latinoamericana de Psicología*, 34 (1-2), 55-74.
- Lillo, J. L. (2004). Crecimiento y comportamiento en la adolescencia. *Revista de la Asociación Española de Neuropsiquiatría*, 90, 57-71.
- Lim, B. C., y Wang, C. J. (2009). Perceived autonomy support, behavioural regulations in physical education and physical activity intention. *Psychology of Sport and Exercise*, 10, 52-60.
- Lonsdale, C., Hodge, K., y Rose, E. A. (2008). The development of the Behavioral Regulation in Sport Questionnaire (BRSQ): Instrument development and initial validity evidence. *Journal of Sport y Exercise Psychology*, 30, 323-355.
- Lucas, R.E., Diener, E., y Suh, E. (1996). Discriminant validity of well being measures. *Journal of Personality and Social Psychology*, 71, 616-628.

- Luna, A., Laca, F., y Mejía, J. C. (2011). Bienestar subjetivo y satisfacción con la vida de familia en adolescentes mexicanos de Bachillerato. *Psicología Iberoamericana*, 19, 17-26.
- Luszczynska, A., Gibbons, R. X., Piko, B., y Tekozel, M. (2004). Selfregulatory cognitions, social comparison, perceived peers' behaviors as predictors of nutrition and physical activity: A comparison among adolescents in Hungary, Poland, Turkey, and USA. *Psychology and Health*, 19(5), 577-593.
- Machado, A. (2001). *La violencia intrafamiliar en relación al rol de género. Percepción de un grupo de adolescentes*. La Habana: Tesis de Maestría, Centro Nacional de Educación Sexual.
- Maehr, M. L., y Nicholls, J. G. (1980). Culture and achievement motivation: A second look. En N. Warren (Ed.), *Studies in cross-cultural psychology* (pp. 221-267). New York: Academi Press.
- Maerh, M. L. (1974). Culture and achievement motivation. *American Psychologist*, 29, 887-896.
- Mageau, G. A., y Vallerand, R. J. (2003). The coach–athlete relationship: A motivational model. *Journal of Sports Science*, 21(11), 883-904.
- Mandigo, J. L., y Thompson, L. (1988). Go with their flow: How flow theory can help practitioners to intrinsically motivate children to be physically active. *Physical Educator*, 55, 145-159.
- Manzano, J. I. (2003). *Currículo, Deporte y Actividad Física en el ámbito escolar*. Málaga, España: Instituto Andaluz del Deporte.
- Marsh, H. W., Richard, G. E., Johnson, S., Roche, L., y Tremayne, P. (1994). Physical self-decription questionnaire: Psychometric properties and a nultitrait-multimethod analysis of relations to existing instruments. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 16, 270-305.
- Martín, R. (2009). Pensamientos urgentes sobre profesores de Educación Física y profesiones del deporte. *Revista de Educación Física*, 116, 19-25.
- Martín-Albo, J., Núñez, J. L., Domínguez, E., León, J., y Tomás, J. M. (2012). Relationships between intrinsic motivation, physical self-concept and satisfaction with life: a longitudinal study. *Journal of Sport Sciences*, 30(4), 337-347.

- Martínez Galindo, C., Alonso, N., y Moreno, J. A. (2006). Análisis factorial confirmatorio del "Cuestionario de Percepción de Éxito (POSQ)" en alumnos adolescentes de Educación Física. En M. A. González, J. A. Sánchez, y A. Areces (Ed.), *IV Congreso de la Asociación Española de Ciencias del Deporte* (pp. 757-761). A Coruña: Xunta de Galicia.
- Martínez-Baena, A. C., Martín-Matillas, M., Chillón, P., Pérez, I. J., Castillo, R., Zapatera, B., . . . Delgado, M. (2012). Motivos de práctica de actividad físico-deportiva en adolescentes españoles: estudio AVENA. *Profesorado. Revista de Curriculum y Formación del Profesorado*, 16(1), 391-398.
- Martínez-Galindo, C., Alonso, N., Cervelló, E., y Moreno, J. A. (2009). Perfiles motivacionales y disciplina en clases de educación física. Diferencias según las razones del alumnado para ser disciplinado y la percepción del trato generado por el profesorado en el aula. *Cultura y Educación*, 21, 331-343.
- Mas, C., y Medinas, M. (2007). Motivaciones para el estudio en universitarios. *Anales de Psicología*, 23(1), 17-24.
- Maslow, A. (1954). *Motivation and Personality*. New York: Harper & Row.
- McAuley, E. (1992). Understanding exercise behaviour: a self-efficacy perspective. En G. C. Roberts (Ed.), *Motivation in sport and exercise* (pp. 107-127). Champaign: Human Kinetics Books.
- McAuley, E., y Jacobson, L. (1991). Self-efficacy and exercise participation in sedentary adult females. *American Journal of Health Promotion*, 5(3), 185-191.
- McClelland, D. (1961) *The Achieving Society*. Princeton, NJ: Van Nostrand.
- McDonald, R. P., y Marsh, H. W. (1990). Choosing a multivariate model: Noncentrality and goodness of fit. *Psychological Bulletin*, 107, 247-255.
- McKenzie, T., y Lounsbery, M. (2013). Physical education teacher effectiveness in a public health context. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 84(4), 419-430.
- Méndez-Giménez, A., Fernández-Río, J., y Cecchini-Estrada, J. A. (2013). Climas motivacionales, necesidades, motivación y resultados en educación física. *Aula Abierta*, 41(1), 63-72.
- Mendoza, R., Sagrera, M. R., y Batista, J. M. (1994). *Conductas de los escolares españoles relacionadas con la salud (1986-1990)*. Madrid: C.S.I.C.

- Michalos, A.C. (1986). An application of Multiple Discrepancies Theory (MDT) to seniors. *Social Indicators Research*, 18, 349- 373.
- Mone, M. A., Baker, D. D., y Jeffries, F. (1995). Predictive validity and time dependency of self-efficacy, self-esteem, personal goals, and academic performance. *Educational and Psychological Measurement*, 55, 716-727.
- Montero, M. L. (1995). Los estilos de enseñanza y las dimensiones de la acción didáctica. En C. Coll, J. Palacios y A. Marchesi (Eds.), *Desarrollo psicológico y educación, II Psicología de la educación*. (pp. 273-295), Madrid: Alianza Editorial.
- Moraes, M., Corte-Real, N., Dias, C., y Fonseca, A. M. (2009). Satisfação com a vida, exercício físico e consumo de tabaco em adolescentes de diferentes áreas geográficas de Portugal. *Revista Brasileira de Ciencias del Deporte*, 30(2), 137-149.
- Morelato, G., Carrada, M. y Ison, M. (2013). Creatividad gráfica y atención focalizada en niños víctimas de maltrato infantil. *Liberabit*, 19(1), 81-91.
- Moreno, J. A. y Cervelló, E. (2003). Pensamiento del alumno hacia la Educación Física: su relación con la práctica deportiva y el carácter del educador. *Enseñanza*, 21, 345-362.
- Moreno, J. A. y Hellín, P. (2001a). Valoración de la Educación Física por el alumno según el género del profesor. En *Actas del XIX Congreso Nacional de Educación Física y Escuelas Universitarias de Magisterio* (pp. 1267-1275). Murcia: Universidad de Murcia.
- Moreno, J. A. y Hellín, P. (2001b). Valoración de la Educación Física por el alumno según el género del alumno. En *Actas del XIX Congreso Nacional de Educación Física y Escuelas Universitarias de Magisterio* (pp. 1277-1286). Murcia: Universidad de Murcia.
- Moreno, J. A. y Hellín, P. (2002). ¿Es importante la Educación física? Su valoración según la edad del alumno. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte*, 8, 1577-0354.
- Moreno, J. A., Cervelló, E., y González-Cutre, D. (2006). Motivación autodeterminada y flujo disposicional en el deporte. *Anales de Psicología*, 22, 310-317.
- Moreno, J. A., González-Cutre, D., y Ruiz, L. M. (2009). Self-determined motivation and physical education importance. *Human Movement*, 10(1), 5-11.

- Moreno, J. A., Hellín, P., Hellín, F., Cervelló, F., y Sicilia, A. (2008). Assessment of motivation in Spanish Physical Education students: Applying achievement goals and Self-determination Theories. *The Open Education Journal*, 1, 15-22.
- Moreno, J. A., Huéscar, E., y Cervelló, E. (2012). Prediction of adolescents doing physical activity after completing secondary education. *The Spanish Journal of Psychology*, 15(1), 90-100.
- Moreno, J. A., Llamas, L. S., y Ruiz, L. M. (2006). Perfiles motivacionales y su relación con la importancia concedida a la Educación Física. *Psicología Educativa*, 12, 49-63.
- Moreno, J.A., y Llamas, L.S. (2007). Predicción de la importancia concedida a la EF según el clima motivacional y la motivación autodeterminada en estudiantes adolescentes. *Enseñanza*, 25, 137- 155.
- Moreno, J. A., González-Cutre, D., Martín-Albo, J., y Cervelló, E. (2010). Motivation and performance in physical education: an experimental test. *Journal of Sports Science and Medicine*, 9, 79-85.
- Moreno, J. A., Moreno, R., y Cervelló, E. (2007). El autoconcepto físico como predictor de la intención de ser físicamente activo. *Psicología y Salud*, 17, 261-267.
- Moreno, J. A., Parra, N., y González-Cutre, D. (2008). Influence of autonomy support, social goals and relatedness on amotivation in physical education classes. *Psicothema*, 20(4), 636-641.
- Moreno, J. A., y Cervelló, E. (2010). *Motivación en la actividad física y el deporte*. Sevilla: Wanceulen.
- Moreno, J. A.; Rodríguez, P. L. y Gutiérrez, M. (2003). Intereses y actitudes hacia la Educación Física. *Revista Española de Educación Física*, 11(2), 14-28.
- Moreno, J. A., y Vera, J. A. (2011). Modelo causal de la satisfacción con la vida en adolescentes de educación física. *Revista de Psicodidáctica*, 16(2), 367-380.
- Moreno-Murcia, J. A. , Cervelló, E., González-Cutre, D., Julián, J. A., y Del Villar, F. (2011). *La motivación en el deporte. Claves para el éxito*. Barcelona: Inde.
- Moreno-Murcia, J. A., Cervelló, E., Huéscar, E., Belando, N., y Rodríguez, J. (2013). Motivational profiles in Physical Education and their relation to the theory of planned behavior. *Journal Sports Science and Medicine*, 12(3), 551-558.

- Moreno-Murcia, J. A., Conde, C., y Sáenz-López, P. (2012). Importancia del apoyo de autonomía en la figura del docente de educación física. *Tándem. Didáctica de la Educación Física*, 40, 18-27.
- Moreno-Murcia, J. A., Huéscar, E. y Parra, N. (2013). Manipulación del clima motivacional en educación física para evitar el aburrimiento. *Revista Mexicana de Psicología*, 30(2) 108-114.
- Moreno-Murcia, J. A., Martínez-Galindo, C., y Alonso, N. (2010). Perfiles motivacionales en educación física. Diferencias según las conductas de disciplina y la percepción de igualdad de trato. *Revista Iberoamericana de Educación*, 54(1), 1-12.
- Moreno-Murcia, J. A., Marzo, J. C., Martínez-Galindo, C., y Conte, L. (2011). Validación de la escala de "Satisfacción de las Necesidades Psicológicas Básicas" y del cuestionario de la "Regulación Conductual en el Deporte" al contexto español. *RICYDE*, 26, 355-369.
- Moreno-Murcia, J. A., y Silveira, Y. (2015). Perfiles motivacionales de estudiantes universitarios. Procesos de estudio y satisfacción con la vida. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 18(3), 169-181.
- Moreno-Murcia, J. A., Zomeño, T., Marín, L. M., Ruiz, L. M., y Cervelló, E. (2013). Percepción de la utilidad e importancia de la educación física según la motivación generada por el docente. *Revista de Educación*, 362, 380-401.
- Mosston, M. (1966). *Teaching physical education. From command to discovery*. Columbus, Ohio: Charles E. Merrill Publishing.
- Mosston, M. (1991). Las tres erres para los profesores: reflexionar, refinar, revitalizar. *Apunts. Educación Física y Deportes* (24), 39-44.
- Mosston, M. y Ashworth, S. (1986). *Teaching physical education*. Basingstoke: Macmillan Publishing Company.
- Mosston, M. y Ashworth, S. (1990). *The spectrum of teaching styles: from command to discovery*. New York: Longman, White Plains.
- Motl, R. W., y McAuley, E. (2009). Pathways between physical activity and quality of life in adults with multiple sclerosis. *Health Psychology*, 28(6), 682-689.
- Mowatt, M., DePauw, K. P. y Hulac, G. M. (1988). Attitudes toward physical activity among college students. *Physical Educator*, 45, 103-108.

- Moyano Díaz, Acevedo, M. y Avendaño, M. J. (2006). *Hacia un modelo de calidad de vida*. Documento de Trabajo n° 002 , Centro de Psicología Aplicada, (CEPA), Escuela de Psicología, Universidad de Talca, Chile.
- Mudekunya, J, y Chaonwa, J. (2012). The status of physical education and its relation to attitudes towards the teaching of the subject in Masvingo urban primary schools. *Journal of Emerging Trends in Educational Research and Policy Studies*, 3(5), 710-715.
- Multon, K. D., Brown, S. D., y Lent, R. W. (1991). Relation of self-efficacy beliefs to academic outcomes: A meta-analytic investigation. *Journal of Counseling Psychology*, 38, 30-38.
- Naranjo, M. L. (2009). Motivación: perspectivas teóricas y algunas consideraciones de su importancia en el ámbito educativo. *Revista Educación*, 33(2), 153-170.
- Nicholls, J. G. (1978). The development of the concepts of effort and ability, perceptions of attainment and the understanding that difficult tasks require more ability. *Child development*, 49, 800-814.
- Nicholls, J. G. (1984). Conceptions of ability and achievement motivation. En R. Ames, C. Ames, R. Ames, y C. Ames (Eds.), *Research on Motivation in Education (Vol. 1, pp. 39-73)*. Students Motivation: Academic Press, NY.
- Nicholls, J. G. (1989). *The Competitive Ethos and Democratic Education*. Harvard University Press: Cambridge, MA.
- Nilsson , A., Anderssen , S., Andersen , L., Froberg , K., Riddoch , C., Sardinha, B., y Ekelund, U. (2009). Between and within day variability in physical activity and inactivity in 9 and 15 year old European children. *Scandinavian Journal of Medicine and Science in Sports*, 19(1), 10-18.
- Noels, K. A., Clement, R., y Pelletier, L. G. (1999). Perceptions of teachers' communicative style and students' intrinsic and extrinsic motivation. *Modern Language Journal*, 83, 23-34.
- Norusis, M. J. (1992). *SPSS/PC+ Professional statistics, Version 5.0*. Chicago, IL: SPSS.
- Ntoumanis, N. (2001). A self-determination approach to the understanding of motivation in physical education. *British Journal Educational Psychology*, 71(2), 225-242.
- Ntoumanis, N. (2002). Motivational clusters in a sample of british physical education classes. *Psychology of Sport and Exercise*, 3(3), 177-194.

- Ntoumanis, N. (2005). A prospective study of participation in optional school physical education using a self-determination theory framework. *Journal of Educational Psychology*, 97, 444-453.
- Ntoumanis, N., y Biddle, S. H. (1999). A review of motivational climate in physical activity. *Journal of Sports Sciences*, 17, 643-665.
- Ntoumanis, N., Pensgaard, A. M., Martin, C., y Pipe, K. (2004). An idiographic analysis of motivation in compulsory school physical education. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 26, 197-214.
- Nunes, C., Bodden, D., Lemos, I., Lorence, B., y Jiménez, L. (2014). Parenting practices and quality of life in Dutch and Portuguese adolescents: A crosscultural study. *Revista de Psicodidáctica*, 19(2), 327-346.
- Nunnally, J. C. (1978). *Psychometric theory*. Nueva York: McGraw-Hill.
- Nunnally, J. C., y Bernstein, I. H. (1994). *Psychometric theory (3rd ed.)*. New York: McGraw-Hill.
- Núñez, J. L., León, J., Grijalvo, F., y Martín-Albo, J. (2012). Measuring autonomy support in university students: The Spanish version of the learning climate questionnaire. *Spanish Journal of Psychology*, 15(3), 1466-1472.
- Núñez, J. L., Martín-Albo, J., Navarro, J. G., y González, V. M. (2006). Preliminary validation of a Spanish version of the Sport Motivation Scale. *Perceptual and Motor Skills*, 102, 919-930.
- Núñez, J. L., Martín-Albo, J., y Navarro, J. G. (2005). Validación de la versión española de la Échelle de Motivation en Éducation. *Psicothema*, 17(2), 344-349.
- Nussbaum, J., y Novick, S. (1982). Alternative frameworks, conceptual conflict, and accommodation: Toward a principled teaching strategy. *Instructional Science*, 11, 183-200.
- Ocaña, F. J. (2003). *Efecto de un programa de formación inicial encaminado a la autonomía, sobre las competencias del profesor de esquí alpino y su evolución del conocimiento práctico*. Tesis doctoral inédita. Universidad de Granada.
- Oliva, A., Ríos, M., Antolín, I., Parra, A., Hernando, A., y Pertega, M. (2010). Más allá del déficit: Construyendo un modelo de desarrollo positivo adolescente. *Infancia y Aprendizaje*, 33, 1-12.

- Olivari, C., y Urra, E. (2007). Autoeficacia y conductas de salud. *Ciencia y Enfermería*, 13(1), 9-15.
- Olmedo, O. (2011). *Las creencias de autoeficacia en la práctica pedagógica del docente universitario de humanidades, ciencias sociales, educación y ciencias contables, económicas y administrativas*. (Tesis Doctoral inédita). Universidad de Valencia. Valencia.
- Organización Mundial de la Salud. (1996). *The Status of SchoolHealth*. Génova: Ediciones de la OMS.
- Organización Mundial de la Salud (2002). Informe sobre la salud en el mundo 2002: reducir los riesgos y promover una vida sana. Ginebra: Ediciones de la OMS.
- Organización Mundial de la Salud (2010). *Recomendaciones mundiales sobre actividad física para la salud*. Obtenido de http://whqlibdoc.who.int/publications/2010/9789243599977_spa.pdf
- Ortega, E. (2005). *Autoeficacia y deporte*. Sevilla: Wanceulem.
- Oviedo, G., Sánchez, J., Castro, R., Calvo, M., Sevilla, J. C., y Iglesias, A. (2013). Niveles de actividad física en población adolescente: estudio de caso. *Retos. Nuevas tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 23, 43-47.
- Paffenbarger, R. J., Hyde, R. T., y Wing, A. L. (1990). Physical activity and physical fitness as determinants of health and longevity. En C. Bouchard, R. J. Shephard, T. Stephens, J. R. Sutton, y B. D. McPherson (Eds.), *Exercise, Fitness, and Health: A Concensus of Current Knowledge* (pp. 33-48). Champaign, IL: Human Kinetics.
- Pajares, F., Britner, S., y Valiante, G. (2000). Relation between Achievement Goals and Self-Beliefs of Middle School Students in Writing and Science. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 406-422.
- Palomar, J., Lanzagorta, N. y Hernández, J. (2005). Poverty, psychological resources and subjective well-being. *Social Indicators Research*, 73, 375-408.
- Papaioannou, A. (1988). Students' perceptions of the physical education class environment for boys and girls and the perceived motivational climate. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 69, 267-275.
- Papaioannou, A. (1995). Differential perceptual and motivational patterns when different goals are adopted. *Journal of Sporty Exercise Psychology*, 17, 18-34.

- Papaioannou, A. (1998). Goal perspectives, reasons for being disciplined, and self-reported discipline in physical education lessons. *Journal of Teaching in Physical Education*, 17, 421-441.
- Parish, L. E., y Treasure, D. C. (2003). Physical activity and situational motivation in Physical Education: influence of the motivational climate and perceived ability. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 74, 173-182.
- Parlamento Europeo (2007). *Informe sobre la función del deporte en la educación*. Estrasburgo: Parlamento Europeo.
- Pavón, A., y Moreno, J. A. (2006). Diferencias por edad en el análisis de la práctica físico-deportiva de los universitarios. *Cuadernos de Psicología del Deporte*, 6(1), 53-67.
- Pavot, W., y Diener, E. (1993) Review of the Satisfaction with Life Scale. *Psychological Assessment*, 5, 2, 164-172
- Pavot, W., Diener, E., Colvin, C. R., y Sandvik, E. (1991). Further validation of the Satisfaction With Life Scale: Evidence for the cross-method convergence of well-being. *Social Indicators Research*, 28, 1-20.
- Peiró-Velert, C., Pérez-Gimeno, E., y Valencia-Peris, A. (2012). Facilitación de la autonomía en el alumnado dentro de un modelo pedagógico de educación física y salud. *Didáctica de la Educación Física*, 40, 28-44.
- Pelletier, L. G., Fortier, M. S., Vallerand, R. J., Tuson, K. M., Brière, N. M., y Blais, M. R. (1995). Toward a new measure of intrinsic motivation, extrinsic motivation, and amotivation in sports: the Sport Motivation Scale (SMS). *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 17, 35-53.
- Pelletier, L. G., Fortier, M. S., Vallerand, R. J., y Brière, N. M. (2001). Perceived autonomy support, levels of self-determination, and persistence for an activity: a longitudinal investigation. *Motivation and Emotion*, 25, 279-306.
- Pérez-Escoda, N. (2013). Variables predictivas de la satisfacción con la vida en estudiantes universitarios. *Comunicación presentada al XVI Congreso Nacional / II Internacional Modelos de Investigación Educativa de AIDIPE*. Alicante: 4-6 septiembre.
- Perry, N. E. (1998). Young children's self-regulated learning and the contexts that support it. *Journal of Educational Psychology*, 90, 715-729.

- Piaget, J. (1991). *Seis estudios de psicología*. Barcelona: Labor S.A.
- Piéron, M., Castro, M. J., y González, M. A. (2006). Actitudes y Motivación en Educación Física escolar. Retos. *Nuevas tendencias en Educación Física. Deporte y Recreación*, 10, 5-22.
- Pineda, S. y Aliño, M. (1999). El concepto de adolescencia. En R. Marqués, y E. F. Colas (Eds.) *Manual de prácticas clínicas para la atención integral a la salud de la adolescencia* (Segunda edición. pp. 1-9). La Habana.
- Pissanos, B. W. y Allison, P. C. (1993). Students constructs of elementary-school physical-education. *Research Quarterly for exercise and sport*, 64(4), 425-435.
- Podsakoff, P. M., MacKenzie, S. B., Lee, J. Y., y Podsakoff, N. P. (2003). Common method biases in behavioral research: A critical review of the literature and recommended remedies. *Journal of Applied Psychology*, 88(5), 879-903.
- Pulkka, A. T. y Niemivirta, M. (2013). In the eye of the beholder: Do adult students' achievement goal orientation profiles predict their perceptions of instruction and studying? *Studies in Educational Evaluation*, 39(3), 133-143.
- Prieto, L. (2007). *Autoeficacia del profesor universitario. Eficacia percibida y práctica docente*. Madrid: Narcea, S.A.de Ediciones.
- Rakoczy, K., Klieme, E., y Pauli, C. (2008). Die Bedeutung der wahrgenommenen Unterstützung motivations relevanter Bedürfnisse und des Alltagsbezugsim Mathematik unter richtfür die selbstbestimmte Motivation [The impact of the perceived support of basic psychological needs and of the perceived relevance of contents on students' self-determined motivation in mathematics instruction]. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 22, 25-35.
- Ramos Echazarreta, R., Valdemoros San Emeterio, M. Á., Sanz Arazuri, E. y Ponce de León Elizondo, A. (2007). La influencia de los profesores sobre el ocio físico deportivo de los jóvenes: Percepción de los agentes educativos más cercanos a ellos. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 11(2).
- Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato. BOE, núm. 3, sábado 3 de enero de 2015, Sec I, p.484.
- Reeve, J. (1998). Autonomy support as an interpersonal motivating style: Is it teachable? *Contemporary Educational Psychology*, 23(3), 312-330.

- Reeve, J. (2001). *Understanding motivation and emotion*. Nueva York: J. Wiley.
- Reeve, J. (2006). Teachers as facilitators: What autonomy-supportive teachers do and why their students benefit. *The Elementary School Journal*, 106, 225-236.
- Reeve, J. (2009). Why teachers adopt a controlling motivating style toward students and how they can become more autonomy supportive. *Educational Psychologist*, 44(3), 159-313.
- Reeve, J., Bolt, E., y Cai, Y. (1999). Autonomy-supportive teachers: How they teach and motivate students. *Journal of Educational Psychology*, 9, 537-548.
- Reeve, J., Deci, E. L., y Ryan, R. M. (2004a). Self-determination theory: A dialectical framework for understanding socio-cultural influences on student motivation. En D. M. McInerney , y S. Van Etten (Eds.), *Big theories revisited* (pp. 31-60). Greenwich, CT: Information Age Press.
- Reeve, J., Jang, H., Carrell, D., Barch, J., y Jeon, S. (2004b). Enhancing high school students' engagement by increasing their teachers autonomy support. *Motivation and Emotion*, 28, 147-169.
- Reeve, J., Jang, H., Hardre, P., y Omura, M. (2002). Providing a rationale in an autonomy-supportive way as a strategy to motivate others during an uninteresting activity. *Motivation and Emotion*, 26, 183-207.
- Reeve, J., y Jang, H. (2006). What teachers say and do to support students' autonomy during a learning activity. *Journal of Educational Psychology*, 98, 209-218.
- Reeve, J., Ryan, R., Deci, E. L., y Jang, H. (2007). Understanding and promoting autonomous self-regulation: A self-determination theory perspective. En D. Schunk y B. Zimmerman (Eds.), *Motivation and self-regulated learning: Theory, research, and applications* (pp. 223-244). New York: Erlbaum.
- Reigal, R. E., Videra, A., Martín, I., y Juárez, R. (2013). Importancia del autoconcepto físico y la autoeficacia general en la predicción de la conducta de práctica física. *Apunts. Educación Física y Deportes*, 2013, 112,46-51.
- Reinboth, M., Duda, J. L., y Ntoumanis, N. (2004). Dimensions of coaching behavior, need satisfaction, and the psychological and physical welfare of young athletes. *Motivation and Emotion*, 297-313.

- Reis, H. T., Sheldon, K. M., Gable, S. L., Roscoe, J., y Ryan, R. M. (2000). Dayly well-being: The role of autonomy, competence, and relatedness. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 26, 419-435.
- Rice, P. L. (1988). Attitudes of high school students toward physical activities, teachers, and personal health. *Physical Educator*, 45, 2, 94-99.
- Rice, P. (2000). *Adolescencia. Desarrollo, relaciones y cultura*. Madrid: Prentice Hall.
- Rivière, A. (1990). La teoría cognitiva social del aprendizaje: implicaciones educativas. En C. Coll, J. Palacios, y A. Marchesi, *Desarrollo psicológico y Educación, II* (pp. 69-80). Madrid: Alianza Editorial.
- Roberts, G. C. (1992). Motivation in sport and exercise: Conceptual constraints and convergence. En G. C. Roberts (Ed.), *Motivation in sport and exercise*. Champaign, IL: Human Kinetics.
- Roberts, G. C., Treasure, D. C., y Balagué, G. (1998). Achievement goals in sport: The development and validation of the Perception of Success Questionnaire. *Journal of Sport Sciences*, 16, 337-347.
- Roberts, G. C., y Balagué, G. (1991). *The development and validation of the Perception of Success Questionnaire*. Paper presented at the FEPSAC Congress, Cologne, Germany.
- Robles, J., Giménez, F., y Abad, M. (2010). Motivos que llevan a los profesores de Educación Física a elegir los contenidos deportivos en la E.S.O. *Retos. Nuevas tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 18, 5-8.
- Ros, R., Morandi, T., Cozzetti, E., Lewintal, C., Cornella, J. y Surís, J. (2001). *Manual de Salud Reproductiva en la Adolescencia*. España: Sociedad Española contracepción (SEC).
- Roth, G., Assor, A., Kanat-Maymon, Y., y Kaplan, H. (2007). Autonomous motivation for teaching: How self-determined teaching may lead to self-determined learning. *Journal of Educational Psychology*, 99(4), 761-774.
- Rouse, K. A., y Ingersoll, G. M. (1998). Longitudinal health endangering behavior risk among resilient and nonresilient early adolescents. *Journal of Adolescent Health*, 23, 297-302.

- Ruiz, V. M., Berrocal, C., López, A. E., y Rivas, T. (2003). Autoeficacia en el control de la conducta de ingesta. Adaptación al castellano de la Eating Self-Efficacy Scale. *Psicothema*, 15(1), 36-40.
- Rutten, C., Boen, F., y Seghers, J. (2012). How school social and physical environments relate to autonomous motivation in physical education: The mediating role of need satisfaction. *Journal of Teaching in Physical Education*, 31, 216-230.
- Ryan, R. M. (1991). The nature of the self in autonomy and relatedness. En J. Strauss, y G. R. Goethals (Eds.), *The self: Interdisciplinary approaches* (pp. 208-238). New York: Springer-Verlag.
- Ryan, R. M. (1995). Psychological needs and the facilitation of integrative processes. *Journal of Personality*, 63, 397-427.
- Ryan, R. M., Kuhl, J., y Deci, E. L. (1997). Nature and autonomy: An organizational view of social and neurobiological aspects of self-regulation in behavior and development. *Development and psychopathology*, 9(701-728).
- Ryan, R. M., y Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55, 68-78.
- Ryan, R. M., y Connell, J. P. (1989). Perceived locus of causality and internalization: Examining reasons for acting in two domains. *Journal of Personality and Social Psychology*, 57, 749– 761.
- Ryan, R. M., y Deci, E. L. (2002). An overview of self-determination theory: An organismic dialectical perspective. En E. L. Deci , y R. M. Ryan, *Handbook of self-determination research* (pp. 3-33). Rochester, NY: University of Rochester.
- Ryan, R. M., y Deci, E. L. (2006). Self-regulation and the problem of human autonomy: Does psychology need choice, self-determination, and will? *Journal of Personality*, 74(6), 1555-1585.
- Ryan, R. M., y Grolnick, W. S. (1986). Origins and Pawns in the Classroom: Self-Report and Projective Assessment of Individual Differences in Children's Perceptions. *Journal of Personality and Social Psychology*, 45, 736-750.
- Ryan, R. M., y Stiller, J. (1991). The social contexts of internalization: Parent and teacher influences on autonomy, motivation, and learning. *Advances in Motivation and Achievement*, 7, 115-149.

- Ryan, R. M., Stiler, J. y Linch, J. H. (1994). Representations of relationships to teachers, parents, and friends as predictors of academic motivation and self-esteem. *Journal of Early Adolescence* (14), 226-249.
- Sallis, J. F., Haskell, W. L., Fortmann, S. P., Vranizan, K. M., Taylor, C. B., y Solomon, D. S. (1986). Predictors of adoption and maintenance of physical activity in a community sample. *Preventive Medicine*, 15, 331-341.
- Sandin, B., Chorot, P., Lostao, L., Joiner, T.E., Santed, M.A. y Valiente. R.M. (1999). Escalas PANAS de afecto positivo y negativo: validación factorial y convergencia transcultural. *Psicothema*, 11, 37-51.
- Sánchez-López, M., Salcedo-Aguilar, F., Solera-Martínez, F., Moya-Martínez, P., Notario-Pacheco, B., y Martínez-Vizcaíno, V. (2009). Physical activity and quality of life in schoolchildren aged 11-13 years of Cuenca, Spain. *Scandinavian Journal of Medicine and Science in Sports*, 19, 879-884.
- Sánchez Bañuelos, F. (1996). *La actividad física orientada hacia la salud*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Santillano, I. (2009). La adolescencia: añejos debates y contemporáneas realidades. *Última década*, 17(31), 55-71.
- Santrock, J. (2002). *Psicología de la educación*. México: Mc Graw-Hill.
- Sarrazín, P., Vallerand, R., Guillet, E., Pelletier, L., y Cury, F. (2002). Motivation and dropout in female handballers: A 21-month prospective study. *European Journal of Social Psychology*, 32(3), 395-418.
- Sarria, A., Selles, H., Canedo-Arguelles, L., Fleta, J., Blasco, M. J., y Bueno, M. (1987). A self-test for quantifying physical activity in adolescents. *Nutrición Clínica y Dietética Hospitalaria*, 7, 56-61.
- Schraw, G., y Lehman, S. (2001). Situational interest: A review of the literature and directions for future research. *Educational Psychology Review*, 13(1), 23-52.
- Schwarzer, R., Bäessler, J., Kwiatek, P., Schröder, K., y Zhang, J. X. (1997). The assessment of optimistic self-beliefs: comparison of the German, Spanish, and Chinese versions of the General self-efficacy scale. *Applied Psychology: An international Review*, 1, 69-88.
- Sevil, J., Julián, J. A., Abarca-Sos, A., Aibar, A., y García-González, L. (2014). Efecto de una intervención docente para la mejora de variables motivacionales

- situacionales en Educación Física. *Retos. Nuevas Tendencia y Recreación*, 26, 108-113.
- Shaughnessy, M. (2004). An Interview with Anita Woolfolk: The Educational Psychology of Teacher Efficacy. *Educational Psychology Review*, 16(2), 153-176.
- Sheldon, K., y Biddle, B. (1998). Standards, accountability, and school reform: Perils and pitfalls. *The Teachers College Record*, 100(1), 164-180.
- Sheldon, K. M., Elliot, A. J., Kim, Y., y Kasser, T. (2001). What's satisfying about satisfying events? Comparing ten candidate psychological needs. *Journal of Personality and Social Psychology*, 80, 325-339.
- Sheldon, K. M., Ryan, R.M., y Reis, H. R. (1996). What makes for a good day? Competence and autonomy in the day and in the person. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 22, 1270-1279.
- Shin, D. C., y Johnson, D. M. (1978). Avowed happiness as an overall assessment of the quality of life. *Social Indicators Research*, 5, 475-492.
- Sicilia, A. y Delgado (2002). *Educación Física y Estilos de Enseñanza*. Barcelona: Inde.
- Spray, C. M., y Wang, C. J. (2001). Goal orientations, self-determination and pupils' discipline in physical education. *Journal of Sports Sciences*, 19(12), 903-913.
- Standage, M., Duda, J. L., y Ntoumanis, N. (2005). A test of self-determination theory in school physical education. *The British Journal of Educational Psychology*, 75, 411-433.
- Standage, M., Duda, J. L. y Ntoumanis, N. (2006). Students' motivational processes and their relationship to teacher ratings in school physical education: A self-determination theory approach. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 77, 100-110.
- Standage, M., y Treasure, D. C. (2002). Relationship among achievement goal orientations and multidimensional situational motivation in physical education. *British Journal of Educational Psychology*, 72(1), 87-103.
- Stajkovic, A. D., y Lee, D. (2001). *Hoping for collective efficacy while nurturing selfefficacy: culture and team-building at work*. Pan-Pacific Conference, Chile.
- Stefanou, C. R., Perencevich, K. C., Di Cintio, M., y Turner, J. C. (2004). Supporting Autonomy in the Classroom: Ways Teachers Encourage Student Decision Making and Ownership. *Educational Psychologist*, 39(2), 97-110.

- Stock, W.A., Okun, M.A. y Benin, M. (1986). Structure of Subjective well-being among the elderly. *Psychology and Aging*, 1, 91-102.
- Stucky-Ropp, R. C., y DiLorenzo, T. M. (1993). Detenninants of exercise in children. *Preventive Medicine*, 22, 880-889.
- Sutherland, G., y Morris, T. (1997). Gender and participation motivation in 13 to 15 year old adolescents. En R. Lidor, y M. BarEli (Ed.), *Innovations in sport psychology: Linking theory and practice.Proceedings of the IX World Congress of Sport Psychology: Part II* (pp. 676-678). Netanya, Israel: Ministry of Education, Culture and Sport.
- Tarazona, D. (2005) Autoestima, satisfacción con la vida y condiciones de habitabilidad en adolescentes estudiantes de quinto año de media. Un estudio factorial según pobreza y sexo. *Revista de Investigación en Psicología*, 8(2), 57-65.
- Taylor, I., Ntoumanis, N., y Smith, B. (2009). The social context as a determinant of teacher motivational strategies in physical education. *Psychology of Sport and Exercise*, 19, 23-243.
- Taylor, I., Ntoumanis, N., y Standage, M. (2008). A self-determination theory approach to understanding antecedents of teachers' motivational strategies in physical education. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 30, 75-94.
- Taylor, W. C., Blair, S. N., Cummings, S. S., Wun, C. C., y Malina, R. M. (1999). Childhood and adolescent physical activity patterns and adult physical activity. *Medicine and Science in Sports and Exercise*, 31(1), 118-123.
- Texeira, P., Carraça, E., Markland, D., Silva, M., y Ryan, R. (2012). Exercise, physical activity, and self-determination theory: a systematic review. *International Journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity*, 9-78.
- Tojal, J. (2004). *Da educaçao física à motricidades humana*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Torre, E. (1997). *La actividad físico-deportiva extraescolar y su interrelación con el área de Educación Física en el alumnado de Enseñanzas Medias*. Tesis doctoral. Dir. Ramón Mendoza. Granada: Universidad de Granada.
- Torre Ramos, E. (2002). Factores personales y sociales vinculados a la práctica físico deportiva desde la perspectiva de género. *Apunts: Revista de Educación Física y Deportes*, 70, 83-89.

- Torre, P. J. (2007). *Una triple alianza para un aprendizaje universitario de calidad*. Madrid: Universidad Pontificia de Comillas.
- Torregrosa, D., Belando, N., y Moreno-Murcia, J. A. (2014). Predicción de la satisfacción con la vida en practicantes de ejercicio físico saludable. *Cuadernos de Psicología del Deporte*, 14, 117-122.
- Treasure, D. C., y Roberts, G. C. (2001). Students' perceptions of the motivational climate, achievement beliefs and satisfaction in physical education. *Research Quarterly of Exercise and Sport*, 72, 167-175.
- Trechera, J. L. (2005). Saber motivar: ¿El palo o la zanahoria? <http://www.psicologia.online.com/articulos/2005/motivacion.shtml>
- Trost, S. G., Pate, R., Freedson, P. S., Sallis, J. F., y Taylor, W. C. (2000). Using objective physical activity measures with youth: How many days or monitoring are needed? *Medicine and Science in Sports and Exercise*, 32, 426-31.
- Ullrich-French, S., y Cox, A. (2009). Using Cluster Analysis to Examine the Combinations of Motivation Regulations of Physical Education Students. *Journal of Sport y Exercise Psychology*, 31, 358-379.
- Vallerand, R. J. (1997). Toward a hierarchical model of intrinsic and extrinsic motivation. En M. P. Zanna (Ed.), *Advances in experimental social psychology* (Vol. 29, pp. 271-360). New York: Academic Press.
- Vallerand, R. J. (2001). A hierarchical model of intrinsic and extrinsic motivation in sport and exercise. En G. C. Roberts (Ed.), *Advances in motivation in sport and exercise* (pp. 263-319). Champaign, IL: Human Kinetics.
- Vallerand, R. J. (2007). Intrinsic and extrinsic motivation in sport and physical activity. A review and a look at the future. En G. Tenenbaum, y R. C. Eklund (Eds.), *Handbook of Sport Psychology* (3ª ed., pp. 59-83). Nueva York: John Wiley.
- Vallerand, R. J., Blais, M. R., Brière, N. M., y Pelletier, L. G. (1989). Construction et validation de l'Échelle de Motivation en Éducation (EME) [On the construction and validation of the Academic Motivation Scale (AMS)]. *Canadian Journal of Behavioural Science*, 21, 323-349.
- Vallerand, R. J., Fortier, M. S., y Guay, F. (1997). Self-determination and persistence in a real-life setting: Toward a motivational model of high school dropout. *Journal of Personality and Social Psychology*, 72, 1161-1176.

- Valois, R. F., Zulling, K. J., Huebner, E. S., y Drane, J. W. (2004). Physical activity behaviors and perceived life satisfaction among public high school adolescent. *Journal of School Health*, 74(2), 59-65.
- Vansteenkiste, M., Lens, W., y Deci, E. L. (2006). Intrinsic versus extrinsic goal contents in self-determination theory: Another look at the quality of academic motivation. *Educational Psychologist*, 41, 19-31.
- Vansteenkiste, M., Simons, J., Lens, W., Sheldon, K. M., y Deci, E. L. (2004a). Motivating learning, performance, and persistence: The synergistic role of intrinsic goals and autonomy support. *Journal of Personality and Social Psychology*, 87, 246-260.
- Vansteenkiste, M., Niemiec, C. P., y Soenens, B. (2010). The development of the five mini-theories of self-determination theory: An historical overview, emerging trends, and future directions. En T. Urdan y S. Karabenick (Eds.), *Advances in motivation and achievement* (pp. 105-165). Bingley, UK: Emerald.
- Vansteenkiste, M., Simons, J., Lens, W., Sheldon, K. M., y Deci, E. L. (2004b). Motivating learning, performance, and persistence: The synergistic effects of intrinsic goal contents and autonomy supportive contexts. *Journal of Personality and Social Psychology*, 87, 246-260.
- Vaquero-Cristóbal, R., Isorna, M. y Ruiz, C. (2012). Review about state of alcohol consumption and physical sports practice. *Journal of Sport and Health Research*, 4(3), 269-288.
- Veenhoven, R. (1994). El estudio de la satisfacción con la vida. *Intervención Psicosocial*, 3(9), 87-116.
- Velásquez, F. A. (2009). Autoeficacia: Acercamientos y definiciones. *Psicogente*, 12(21), 231-235.
- Vílchez, G. (2007). *Adquisición y mantenimiento de hábitos de vida saludables en los escolares de tercer ciclo de Educación Primaria de la comarca granadina de los Montes Orientales y la Influencia de la Educación Física sobre ellos*. Tesis Doctoral. Universidad de Granada.
- Villamarín, F., y Sanz, A. (2004). Autoeficacia y salud: Investigación y aplicaciones. En M. Salanova, R.

- Grau, I. Martínez, E. Cifre, S. Llorens , y M. García-Renedo, *Nuevos horizontes en la investigación sobre la autoeficacia* (pp. 119-141). Castelló de plana: Publicaciones de la Universitat Jaume I,D.L..
- Walling, M., Duda, J.L., y Chi, L. (1993). The perceived motivational climate in sport questionnaire: construct and predictive validity. *The Journal of Sport and Exercise Psychology*, 15, 172-183.
- Wang, C. J., Chatzisarantis, N. D., Spray, C. M., y Biddle, S. H. (2002). Achievement goal profiles in school physical education: Differences in self-determination, sport ability beliefs, and physical activity. *British Journal of Educational Psychology*, 72, 433-445.
- Wang, C. J., y Biddle, S. J. (2001). Young people's motivational profiles in physical activity: A cluster analysis. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 23, 1-22.
- Warburton, D. E. (2009). The physical activity and exercise continuum. En C. Bouchard, y P. T. Katzmarzyk (Eds.), *Advances in Physical Activity and Obesity* (pp. 21-30). Champaign, IL: Human Kinetics.
- Weigand, D. A., y Broadhurst, C. J. (1998). The relationship among competence, intrinsic motivation and control perceptions in youth soccer. *International Journal of Sport Psychology*, 29, 324-338.
- Weinberg, R. S., y Stockham, J. (2000). The importance of analyzing position-specific self-efficacy. *Journal of Sport Behaviour*, 23(1), 60-69.
- Williams, G. C., Weiner, M. W., Markakis, K. M., Reeve, J., y Deci, E. L. (1994). Medical students' motivation for internal medicine. *Journal of General Internal Medicine*, 9, 327-333.
- Wilson, P. M., Rogers, W., Rodgers, W. M., y Wild, T. (2006). The psychological need satisfaction in exercise scale. *Journal of Sport y Exercise Psychology*, 28, 231-251.
- Yli-Piipari, S., Watt, A., Jaakkola, T., Liukkonen, J., y Nurmi, J. E. (2009). Relationships between physical education students' motivational profiles, enjoyment, state anxiety, and self-reported physical activity. *Journal of Sports Science and Medicine*, 8, 327-336.
- Yowell, C. M. (1999). The role of the future in meeting the challenge of Latino school dropouts. *Educational Foundations*, 13, 5-28.

- Zhang, T., Solmon, M. A., Kosma, M., Carson, R. L., y Gu, X. (2011). Need support, need satisfaction, intrinsic motivation, and physical activity participation among middle school students self-determination theory. *Journal of Teaching in Physical Education*, 30, 51-68.
- Zhao, H., Seibert, S. E., y Hills, G. E. (2005). The mediating role of self-efficacy in the development of entrepreneurial intentions. *Journal of Applied Psychology*, 90(6), 1265-1272.
- Zimmerman B. J., Kitsantas A., y Campillo M. (2005). Evaluación de la Autoeficacia Regulatoria: Una Perspectiva Social Cognitiva. *Evaluar*, 5, 1-21.

VIII

Anexos

Cuestionarios:

Anexo 1. **Cuestionario de Percepción de Éxito (PSQ)**

Anexo 2. **Escala de Autoeficacia General (AEG)**

Anexo 3. **Sport Motivation Scale (SMS)**

Anexo 4. **Cuestionario de Satisfacción Intrínseca en el Deporte (SSI)**

Anexo 5. **Cuestionario de Actividad Física Habitual (CAFH)**

Anexo 6. **Medida de la Intencionalidad para ser Físicamente Activo (MIFA)**

Anexo 7. **Cuestionario de regulación de conducta en el deporte (BRSQ)**

Anexo 8. **Escala de medición de la satisfacción de las necesidades psicológicas en el ejercicio (PNSE)**

Anexo 9. **Controlling Coach Behaviors Scale (CCBS)**

Anexo 10. **Escala de satisfacción con la vida (ESDV-5)**

Anexo 11. **Learning Climate Questionnaire (LCQ)**



UNIVERSIDAD
DE MÁLAGA

ANEXOS

Anexo 12. Cuestionario de Percepción de Éxito (PSQ) (Roberts y Balagué, 1991; Roberts, Treasure, y Balagué, 1998)

Instrucciones: a continuación se exponen una serie de cuestiones sobre distintos temas. Señala con una "X" la opción que más se ajuste a tu vida, teniendo en cuenta los siguientes criterios:

1: Muy en desacuerdo	2: En desacuerdo	3: De acuerdo	4: Muy de acuerdo	
En las clases de Educación Física siento que tengo éxito ...				
1. Cuando derroto a los demás	1	2	3	4
2. Cuando soy el mejor	1	2	3	4
3. Cuando trabajo duro	1	2	3	4
4. Cuando demuestro una clara mejoría personal	1	2	3	4
5. Cuando mi actuación supera la del resto de los alumnos	1	2	3	4
6. Cuando demuestro al profesor y a mis compañeros que soy el mejor	1	2	3	4
7. Cuando supero las dificultades	1	2	3	4
8. Cuando domino algo que los demás no pueden hacer	1	2	3	4
9. Cuando hago algo que los demás no pueden hacer	1	2	3	4
10. Cuando rindo a mi mejor nivel de habilidad	1	2	3	4
11. Cuando alcanzo una meta	1	2	3	4
12. Cuando soy claramente superior	1	2	3	4

Anexo 13. Escala de Autoeficacia General (AEG) de Bäessler y Schwarzer (1996)

1: Muy en desacuerdo	2: En desacuerdo	3: De acuerdo	4: Muy de acuerdo				
1. Puedo encontrar la manera de obtener lo que quiero aunque alguien se me oponga	1	2	3	4			
2. Puedo resolver problemas difíciles si me esfuerzo lo suficiente	1	2	3	4			
3. Me es fácil persistir en lo que me he propuesto hasta llegar a alcanzar mis metas	1	2	3	4			
4. Tengo confianza en que podría manejar eficazmente acontecimientos inesperados	1	2	3	4			
5. Gracias a mis cualidades y recursos puedo superar situaciones imprevistas	1	2	3	4			
6. Cuando me encuentro en dificultades puedo permanecer tranquilo/a porque cuento con las habilidades necesarias para manejar situaciones difíciles	1	2	3	4			
7. Venga lo que venga, por lo general soy capaz de manejarlo	1	2	3	4			
8. Puedo resolver la mayoría de los problemas si me esfuerzo lo suficiente	1	2	3	4			
9. Si me encuentro en una situación difícil, generalmente se me ocurre qué debo hacer	1	2	3	4			
10. Al tener que hacer frente a un problema, generalmente se me ocurren varias alternativas de cómo resolverlo	1	2	3	4			

Anexo 14. Sport Motivation Scale (SMS) de Pelletier et al. (1995)

Instrucciones: a continuación se exponen una serie de cuestiones sobre distintos temas. Señala con una “X” la opción que más se ajuste a tu vida, teniendo en cuenta los siguientes criterios:

1: Muy en desacuerdo	2: En desacuerdo	3: De acuerdo	4: Muy de acuerdo	
Participo y me esfuerzo en mis clases de educación física ...				
1. Por el placer de vivir experiencias estimulantes.	1	2	3	4
2. Por el placer de saber más sobre actividades que practico.	1	2	3	4
3. Antes participaba y me esforzaba en las clases, pero ahora me pregunto si debo continuar haciéndolo	1	2	3	4
4. Por el placer de descubrir nuevas actividades físico-deportivas	1	2	3	4
5. Tengo la impresión de que no soy capaz de tener éxito en las actividades físico-deportivas que realizo	1	2	3	4
6. Porque me permite estar bien considerado/a entre la gente que conozco	1	2	3	4
7. Porque, en mi opinión, es una de las mejores formas de relacionarme	1	2	3	4
8. Porque me siento muy satisfecho/a cuando consigo realizar adecuadamente las actividades físico-deportivas más difíciles	1	2	3	4
9. Porque es una manera de estar en forma	1	2	3	4
10. Por el prestigio de ser bueno/a en las actividades de clase	1	2	3	4
11. Porque es una de las mejores formas de desarrollar otros aspectos de mí mismo/a	1	2	3	4
12. Por el placer que siento cuando mejoro alguno de mis puntos débiles	1	2	3	4
13. Por la sensación que tengo cuando estoy concentrado/a realmente en la actividad	1	2	3	4
14. Porque debo practicar actividad físico-deportiva para sentirme bien conmigo mismo/a	1	2	3	4
15. Por la satisfacción que experimento cuando estoy perfeccionando mis habilidades	1	2	3	4
16. Porque las personas de mi alrededor piensan que es importante estar en forma	1	2	3	4
17. Porque es una buena forma de aprender cosas que me pueden ser útiles en otros aspectos de mi vida	1	2	3	4
18. Por las intensas emociones que experimento cuando practico una actividad físico-deportiva que me gusta	1	2	3	4
19. Realmente no me siento capacitado/a para la práctica físico-deportiva	1	2	3	4
20. Por el placer que siento mientras realizo ciertos movimientos difíciles	1	2	3	4
21. Porque me sentiría mal si no participara en la clase	1	2	3	4
22. Para mostrar a los demás lo bueno/a que soy cuando hago las actividades	1	2	3	4
23. Por el placer que siento cuando aprendo a realizar actividades que nunca había hecho anteriormente	1	2	3	4
24. Porque es una de las mejores formas de mantener buenas relaciones con mis amigos/as	1	2	3	4
25. Porque me gusta el sentimiento de estar totalmente metido/a en la actividad	1	2	3	4
26. Porque debo adquirir hábitos de práctica físico-deportiva	1	2	3	4
27. Por el placer de descubrir nuevas estrategias de ejecución	1	2	3	4
28. A menudo me digo a mi mismo/a que no puedo alcanzar las metas que me establezco	1	2	3	4

Anexo 15. Cuestionario de Satisfacción Intrínseca en el Deporte (SSI) de Duda y Nicholls (1992)

1: Muy en desacuerdo	2: En desacuerdo	3: De acuerdo	4: Muy de acuerdo			
1. Normalmente me lo paso bien haciendo deporte	1	2	3	4		
2. Normalmente participo activamente cuando hago deporte	1	2	3	4		
3. Normalmente encuentro el deporte interesante	1	2	3	4		
4. Normalmente me divierto practicando deporte	1	2	3	4		
5. Cuando hago deporte parece que el tiempo vuela	1	2	3	4		
6. Cuando practico deporte, normalmente me aburro	1	2	3	4		
7. Cuando practico deporte deseo que la actividad termine rápidamente	1	2	3	4		

Anexo 16. Cuestionario de Actividad Física Habitual (CAFH) de Baecke, Burema, y Frijters (1982)

TENIENDO EN CUENTA LOS EL ÚLTIMO AÑO:

1. ¿Practicas o has practicado deporte o ejercicio físico en los últimos 12 meses? Sí ☐ No ☐

¿Qué ejercicio físico practicas con mayor frecuencia?..... ¿Cuántas horas a la semana?..... ¿Cuántos meses al año?.....

En caso de que practiques una segunda modalidad de deporte o ejercicio físico:

¿De cuál se trata?..... ¿Cuántas horas a la semana?..... ¿Cuántos meses al año?.....

2. En comparación con otras personas de mi edad, considero mi actividad física (ejercicio físico) en mi tiempo libre

Bastante menor Menor Igual Mayor Bastante mayor

① ② ③ ④ ⑤

Nunca Casi nunca A veces Frecuentemente Con mucha frecuencia

3. Durante el tiempo de ocio, sudo

① ② ③ ④ ⑤

4. Durante el tiempo de ocio, practico deporte (ejercicio físico)

① ② ③ ④ ⑤

5. Durante el tiempo de ocio, veo la televisión

① ② ③ ④ ⑤

6. Durante el tiempo de ocio, camino

① ② ③ ④ ⑤

7. Durante el tiempo de ocio, monto en bicicleta

① ② ③ ④ ⑤

Menos de 5 min Entre 5 y 15 min Entre 16 y 30 min Entre 31 y 45 min Más de 45 min

8. ¿Cuántos minutos al día caminas o montas en bicicleta para ir y volver del centro de estudios, trabajo, gimnasio, supermercado,...?

① ② ③ ④ ⑤

Anexo 17. **Medida de la Intencionalidad para ser Físicamente Activo** (MIFA) de Hein, Mür, y Koka, (2004)

Respecto a tu intención de practicar alguna actividad físico-deportiva...	Totalmente en desacuerdo	Algo en desacuerdo	Neutro	Algo de acuerdo	Totalmente de acuerdo
Me interesa el desarrollo de mi forma física	1	2	3	4	5
Al margen de las clases de educación física, me gusta practicar deporte	1	2	3	4	5
Después de terminar el instituto, quisiera formar parte de un club deportivo de entrenamiento	1	2	3	4	5
Después de terminar el instituto, me gustaría mantenerme físicamente activo/a	1	2	3	4	5
Habitualmente practico deporte en mi tiempo libre	1	2	3	4	5

Anexo 18. **Importancia de la Educación Física** (IEF) de Moreno, González-Cutre, y Ruiz (2009)

En mis clases de educación física...	Totalmente en desacuerdo	Bastante en desacuerdo	Bastante de	Totalmente de acuerdo
Considero importante recibir clases de educación física	1	2	3	4
Comparado con el resto de asignaturas, creo que la educación física es una de las más importantes	1	2	3	4
Creo que las cosas que aprendo en educación física me serán útiles en mi vida	1	2	3	4

Anexo 19. **Cuestionario de regulación de conducta en el deporte (BRSQ)** Lonsdale, Hodge, y Rose (2008)

Cuando practico alguna actividad físico-deportiva lo realizo...	Muy falso	Bastante falso	Algo falso	Neutro	Algo verdadero	Bastante Verdadero	Muy verdadero
Porque lo disfruto	1	2	3	4	5	6	7
Por el placer que me da el conocer más de este deporte	1	2	3	4	5	6	7
Porque me encantan los estímulos intensos que puedo sentir mientras practico este deporte	1	2	3	4	5	6	7
Porque disfruto cuando intento alcanzar metas a largo plazo	1	2	3	4	5	6	7
Porque es parte de lo que soy	1	2	3	4	5	6	7
Porque los beneficios del deporte son importantes para mi	1	2	3	4	5	6	7
Porque me sentiría avergonzado si lo abandono	1	2	3	4	5	6	7
Porque si no lo hago otros no estarían contentos conmigo	1	2	3	4	5	6	7
Sin embargo, no sé por qué lo hago	1	2	3	4	5	6	7
Porque me gusta	1	2	3	4	5	6	7
Porque me gusta aprender cómo usar nuevas técnicas	1	2	3	4	5	6	7
Por el entusiasmo que siento cuando estoy implicado en la actividad	1	2	3	4	5	6	7
Porque disfruto mientras trabajo en algo importante	1	2	3	4	5	6	7
Porque es una oportunidad de ser quien soy	1	2	3	4	5	6	7
Porque me enseña disciplina	1	2	3	4	5	6	7
Porque sentiría que he fallado si lo abandono	1	2	3	4	5	6	7
Porque otros me presionan a jugar	1	2	3	4	5	6	7

Sin embargo, me cuestiono por qué continuo	1	2	3	4	5	6	7
Porque me divierto	1	2	3	4	5	6	7
Porque disfruto aprendiendo nuevas técnicas	1	2	3	4	5	6	7
Por el placer que me da cuando estoy totalmente entregado en este deporte	1	2	3	4	5	6	7
Porque disfruto mientras hago algo lo mejor que puedo	1	2	3	4	5	6	7
Porque el practicar este deporte es parte de quien soy	1	2	3	4	5	6	7
Porque aprecio los beneficios de este deporte	1	2	3	4	5	6	7
Porque me siento obligado a continuar	1	2	3	4	5	6	7
Porque otros me empujan a jugar	1	2	3	4	5	6	7
Sin embargo, las razones de por qué practico no las tengo claras	1	2	3	4	5	6	7
Porque lo encuentro agradable	1	2	3	4	5	6	7
Me gusta aprender cosas nuevas acerca de este deporte	1	2	3	4	5	6	7
Por los sentimientos positivos que siento mientras practico este deporte	1	2	3	4	5	6	7
Porque me produce satisfacción cuando me esfuerzo por alcanzar mis metas	1	2	3	4	5	6	7
Porque me permite vivir de acuerdo con mis valores	1	2	3	4	5	6	7
Porque es una manera muy buena de aprender cosas que pueden ser de gran utilidad en mi vida diaria	1	2	3	4	5	6	7
Porque me sentiría culpable si lo abandono	1	2	3	4	5	6	7
Para satisfacer a los que quieren que juegue	1	2	3	4	5	6	7
Sin embargo, me pregunto por qué me esfuerzo para esto	1	2	3	4	5	6	7

Anexo 20. **Escala de medición de la satisfacción de las necesidades psicológicas en el ejercicio (PNSE)** de Wilson, Rogers, Rodgers, y Wild (2006)

En las clases de educación física...	Falso	Bastante falso	Algo falso	Algo verdadero	Bastante verdadero	Verdadero
Yo creo que puedo completar los ejercicios que son un reto personal	1	2	3	4	5	6
Siento que puedo hacer ejercicios a mi manera	1	2	3	4	5	6
Me siento atado a mis compañeros de ejercicios porque ellos me aceptan por quien soy	1	2	3	4	5	6
Tengo confianza para hacer los ejercicios más desafiantes	1	2	3	4	5	6
Creo que puedo tomar decisiones respecto a mi programa de ejercicios	1	2	3	4	5	6
Me siento como si tengo una obligación común con la gente que son importantes para mí cuando hacemos ejercicios juntos	1	2	3	4	5	6
Tengo confianza en mi habilidad personal de completar los ejercicios de mayor reto	1	2	3	4	5	6
Creo que yo estoy a cargo de las decisiones en mi programa de ejercicios	1	2	3	4	5	6
Creo que soy capaz de completar los ejercicios que me ofrecen el mayor reto personal	1	2	3	4	5	6
Siento una camaradería con mis compañeros porque hacemos ejercicios por la misma razón	1	2	3	4	5	6
Me siento capaz de completar los ejercicios más desafiantes	1	2	3	4	5	6
Creo que tengo voz en los ejercicios que hago	1	2	3	4	5	6
Me siento cercano a mis compañeros de ejercicios porque ellos saben lo difícil que pueden ser los ejercicios	1	2	3	4	5	6
Estoy contento en la manera en que puedo completar los ejercicios desafiantes	1	2	3	4	5	6
Creo que puedo escoger los ejercicios en que participo	1	2	3	4	5	6
Me siento relacionado con los que me relaciono cuando hacemos ejercicios juntos	1	2	3	4	5	6
Creo que soy el que decide los ejercicios que hago	1	2	3	4	5	6
Creo que me llevo bien con los que me relaciono cuando hacemos ejercicios juntos	1	2	3	4	5	6

Anexo 21. **Controlling Coach Behaviors Scale** (CCBS) de Bartholomew, Ntoumanis, y Thøgersen-Ntoumani (2010)

Referente a la relación con mi docente de educación física...	Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	Ligeramente en desacuerdo	Neutro	Ligeramente de acuerdo	De acuerdo	Totalmente de acuerdo
Me motiva prometiéndome una recompensa si lo hago bien	1	2	3	4	5	6	7
Se enfada conmigo si no me esfuerzo en ver las cosas como él/ella	1	2	3	4	5	6	7
Me grita delante de los demás en la realización de los ejercicios	1	2	3	4	5	6	7
Espera que ponga el deporte por delante de otras cosas importantes para mí (amigos/as, etc.)	1	2	3	4	5	6	7
Me evalúa negativamente si no consigo hacerlo bien	1	2	3	4	5	6	7
El único momento en que me recompensa o elogia es cuando me hace entrenar más duro	1	2	3	4	5	6	7
Se enfada conmigo si no me ejercito bien	1	2	3	4	5	6	7
Me amenaza con algún castigo si no hago las cosas bien	1	2	3	4	5	6	7
Trata de controlar lo que hago en mi tiempo libre	1	2	3	4	5	6	7
Es muy crítico conmigo si no me ejercito bien	1	2	3	4	5	6	7
Solo me recompensa o elogia para que me concentre en los ejercicios	1	2	3	4	5	6	7
Me presta menos atención si estoy enfadado/a con él/ella	1	2	3	4	5	6	7
Me intimida para hacer algunas tareas que quiere que haga durante la práctica	1	2	3	4	5	6	7
Trata de interferir en otros aspectos de mi vida que no tienen que ver con el ejercicio	1	2	3	4	5	6	7
Es muy duro/a conmigo cuando me comenta mi ejecución	1	2	3	4	5	6	7
El único momento en que me recompensa o elogia es cuando completo todas las tareas	1	2	3	4	5	6	7
No me presta atención si lo he decepcionado	1	2	3	4	5	6	7
Me avergüenza ante los demás si no hago las cosas como él/ella quiere	1	2	3	4	5	6	7
Espera que el ejercicio físico sea el centro de mi vida	1	2	3	4	5	6	7
Cree que no soy tan importante para el resto de compañeros/as	1	2	3	4	5	6	7

Anexo 22. **Escala de satisfacción con la vida** (ESDV-5) Blais, Vallerand, Pelletier, y Brière (1989)

Satisfacción con tu vida...	Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	Ligeramente en desacuerdo	Neutro	Ligeramente de acuerdo	De acuerdo	Totalmente de acuerdo
En general, mi vida se corresponde con mis ideales	1	2	3	4	5	6	7
Mis condiciones de vida son muy buenas	1	2	3	4	5	6	7
Estoy satisfecho con mi vida	1	2	3	4	5	6	7
Hasta ahora, he logrado cosas importantes en la vida	1	2	3	4	5	6	7
Si yo volviese a nacer, desearía tener la misma vida	1	2	3	4	5	6	7

Anexo 23. **Learning Climate Questionnaire** (LCQ) Ntoumanis (2005)

Mi profesor/a de educación física...	Totalmente en desacuerdo		De acuerdo			Totalmente de acuerdo	
me transmite confianza para hacer las cosas bien en la asignatura	1	2	3	4	5	6	7
hace que confíe en él/ella	1	2	3	4	5	6	7
maneja muy bien las emociones de las personas	1	2	3	4	5	6	7
habla de forma que hace que me sienta muy bien en clase	1	2	3	4	5	6	7
intenta comprender mi punto de vista antes de explicarme una nueva forma de hacer las cosas	1	2	3	4	5	6	7



UNIVERSIDAD
DE MÁLAGA



UNIVERSIDAD
DE MÁLAGA

ESTILO DE ENSEÑANZA EN EDUCACIÓN FÍSICA Y SUS CONSECUENCIAS COMPORTAMENTALES, AFECTIVAS Y COGNITIVAS

Dña. Lorena Ruiz González

Dirigida por:
Dr. D. Juan Antonio Moreno Murcia
Dr. D. Antonio Videra García

UNIVERSIDAD
DE MÁLAGA

